

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

EDUARDA SERPA PEREIRA

**PENSAMENTO CRÍTICO E *WORLD ENGLISHES*:
Um projeto de Aprendizagem Baseada na Investigação à luz da Teoria da
Complexidade**

**São Leopoldo
2021**

EDUARDA SERPA PEREIRA

PENSAMENTO CRÍTICO E *WORLD ENGLISHES*:
Um projeto de Aprendizagem Baseada na Investigação à luz da Teoria da
Complexidade

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-
Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Aline Lorandi

São Leopoldo

2021

P436p

Pereira, Eduarda Serpa.

Pensamento crítico e *World Englishes*: um projeto de Aprendizagem Baseada na Investigação à luz da Teoria da Complexidade / Eduarda Serpa Pereira. – 2021.

185 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, 2021.

“Orientadora: Profa. Dra. Aline Lorandi.”

1. Pensamento crítico. 2. Teoria da Complexidade. 3. Língua inglesa. 4. Aprendizagem. 5. World Englishes. I. Título.

CDU 800

EDUARDA SERPA PEREIRA

**“PENSAMENTO CRÍTICO E WORLD ENGLISHES: UM PROJETO DE
APRENDIZAGEM BASEADA NA INVESTIGAÇÃO À LUZ DA TEORIA DA
COMPLEXIDADE”**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 07 DE ABRIL DE 2021

BANCA EXAMINADORA

**PROFA. DRA. SUSIELE MACHRY DA SILVA - UTFPR
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROF. DR. CAIO CÉSAR COSTA RIBEIRO MIRA - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

ORIENTADORA



PROFA. DRA. ALINE LORANDI - UNISINOS

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais que não mediram esforços para me auxiliar das mais diversas formas, para que eu pudesse completar esta etapa e ir em busca das minhas realizações pessoais e profissionais. Vocês estiveram sempre comigo, sendo minha fortaleza, até mesmo nos momentos de perda que passamos durante a fase do meu Mestrado.

À minha querida orientadora, professora Dra. Aline Lorandi, a qual foi apoio e exemplo profissional e pessoal. Levarei os ensinamentos que aprendi contigo em minha jornada.

Aos meus familiares, agradeço pelas palavras de apoio e incentivo, por acreditarem em mim e me motivarem nessa etapa.

À Amanda Iung, pela amizade e por me ajudar a acreditar no meu potencial.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA), pelos importantes ensinamentos, pelo ensino de qualidade e pela valorização da pesquisa.

Aos colegas do PPGLA, pelas trocas que realizamos, em especial Girlane Cardoso, a qual compartilhou a amizade, os anseios e as felicidades do Mestrado.

À Monica Abrantes Sampaio e aos meus colegas de trabalho, por terem aberto as portas para que essa pesquisa pudesse acontecer.

Aos participantes dessa pesquisa, que disponibilizaram seus horários, em época de pandemia do coronavírus, para a realização deste trabalho.

RESUMO

O pensamento crítico pode ser definido como uma habilidade de análise, reflexão, questionamento de crenças ou de si mesmo, e até mesmo um estado de dúvida (DEWEY, 1979; VIEIRA, 2017). Essa habilidade pode ser desenvolvida por meio de Metodologias Ativas (VIEIRA, 2017). Nesse escopo das Metodologias Ativas, se encontra a abordagem Aprendizagem Baseada na Investigação (ABInv) que busca instigar o aluno a ser protagonista de sua aprendizagem e a desenvolver o pensamento crítico (DEWEY, 1995; PEDASTE *et. al.*, 2015). Além disso, a ABInv pode ser utilizada para o ensino de inglês como Língua Adicional (LA) (PARASCHOPOULOU, 2018). Por outro lado, no Brasil, as variedades que predominam nesses ambientes educacionais, geralmente, são a britânica e a americana (FRANCESCON; SENE FONTE; BARONAS, 2013), gerando uma visão homogênea e excludente de língua (SILVA, 2019). Considerando que esses ambientes de aprendizagem, como a sala de aula, são sistemas complexos, segundo a Teoria da Complexidade (LARSEN-FREEMAN, 2011), esta dissertação objetiva verificar se a abordagem de ensino Aprendizagem Baseada na Investigação, amparada pela Teoria da Complexidade, pode desenvolver o pensamento crítico de alunos de inglês como LA, por meio do contato com a variação linguística do inglês (*World Englishes*). Para isso, buscamos também propor uma análise da percepção e recepção dos alunos em relação à Metodologia Ativa ABInv e do processo de desenvolvimento dos alunos ao longo das aulas por meio da Teoria da Complexidade; oportunizar situações de aprendizagem para que alunos de inglês como LA tenham mais contato com diferentes *World Englishes*; oportunizar que alunos de inglês como LA possam, por meio do pensamento crítico e do trabalho via ABInv, demonstrar um maior conhecimento e uma maior valorização dos diferentes *World Englishes*; e propiciar que alunos de inglês como LA, por meio do contato e conhecimento de outras variedades, possam vir a valorizar a sua própria variedade do inglês. Esta pesquisa, de cunho qualitativo, consiste em uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005) realizada com alunos de inglês como LA de um curso livre de idiomas, localizado na região carbonífera do Rio Grande do Sul. Para a geração de dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada com 6 alunos dessa instituição, além de 8 aulas sobre os *World Englishes*, com base na ABInv, as quais foram gravadas em vídeo e áudio, posteriormente transcritas. Ademais, a geração de dados conta com diários de campo dos alunos e da professora, a qual também é a pesquisadora. Devido ao momento de pandemia do coronavírus, os dados foram gerados de forma exclusivamente remota, por meio de uma plataforma de videoconferência. Dentre os dados analisados

resultantes da geração de dados, constatamos que os alunos desenvolveram o pensamento crítico e um maior senso de valorização dos *World Englishes* e da cultura que está envolvida na variação linguística, bem como uma ressignificação e aceitação de seu próprio inglês e de sua própria variedade. Observou-se, também, que os alunos relataram percepções positivas em relação à abordagem ABInv. Os dados ainda demonstraram um olhar complexo para a sala de aula de LA, de forma que cada aluno se desenvolveu de forma única e particular, por meio da interação com a professora, com outros alunos e com o ambiente.

Palavras-chave: Teoria da Complexidade. Aprendizagem Baseada na Investigação. Pensamento crítico. *World Englishes*.

ABSTRACT

The critical thinking can be described as an ability of analyzing, reflecting, questioning beliefs or oneself, and even as a state of doubt (DEWEY, 1979). This ability can be developed through Active Methodologies (VIEIRA, 2017). In the field of Active Methodologies, there is the Inquiry-based Learning (IBL) approach which seeks to instigate the learner to be the protagonist of the learning process and to develop critical thinking skills (DEWEY, 1995; PEDASTE *et. al.*, 2015). Furthermore, the IBL can be applied in the context of English as an Additional Language (PARASCHOPOULOU, 2018). On the other hand, in Brazil, the varieties that usually prevail in these educational environments are the British and American ones (FRANCESCON; SENE FONTE; BARONAS, 2013), leading to a homogenous and excluding view of language (SILVA, 2019). Considering that those learning environments, like the classroom, are complex systems, according to the Complexity Theory (LARSEN-FREEMAN, 2011), this dissertation objectifies to verify whether the Inquiry-based Learning approach, under a Complexity Theory perspective, can develop the critical thinking skills of students of English as an Additional Language through the contact with the English linguistic variation (*World Englishes*). In order to do that, we also seek to propose an analysis of the perception and reception of the students in relation to the Active Methodology IBL and of process of development of the students throughout the classes through the Complexity Theory; to give opportunity that students of English as an Addition Language can, through critical thinking and the work with the IBL, demonstrate a bigger knowledge and a higher esteem of the different *World Englishes*; and, to propitiate students of English as an Additional Language, through the contact and knowledge of other varieties, can come to esteem their own English variety. This qualitative research consists in an action research (TRIPP, 2005) carried out with students of English as an Additional Language from a language course, localized in the coal region of Rio Grande do Sul. To the data generation, a semi structured interview was conducted with 6 students from this institution, besides 8 classes about the *World Englishes*, through the IBL, which were recorded via video and audio, which were later transcribed. Besides that, the data generation consists of field diaries of the students and the teacher, who is also the researcher. Due to the moment of coronavirus pandemic, the data was generated exclusively through remote meetings, attended via a videoconference platform. Among the generated data analyzed, it was noted that the students developed higher sense of esteem about the *World Englishes* and their culture, as well as a resignification and

acceptance of their own English and variety. It was also observed that the students reported positive perceptions about the IBL approach. The data still reveals a view of the classroom of Additional Languages as a complex system, in a way that each student developed in its uniqueness and particularity, through the interaction with the teacher, with other students and with the environment.

Keywords: Complexity Theory. Inquiry-based Learning. Critical thinking. *World Englishes*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sistemas complexos, dinâmicos e adaptativos (Teoria da Complexidade).....	22
Figura 2 – Ordem cronológica dos métodos e abordagens de ensino de Línguas Adicionais..	34
Figura 3 - Ciclo de Investigação.....	40
Figura 4 – Conceptualizações de Pensamento Crítico.....	49
Figura 5 - <i>Global Englishes</i>	60
Figura 6 - Variedades da língua inglesa	61
Figura 7 - Mapa dos <i>World Englishes</i>	62
Figura 8 - Processo cíclico de investigação-ação	72
Figura 9 – Resumo do Plano de Aula 1	88
Figura 10 - Resumo do Plano de Aula 2.....	90
Figura 11 - Resumo do Plano de Aula 3.....	92
Figura 12 - Resumo do Plano de Aula 4.....	94
Figura 13 - Resumo do Plano de Aula 6.....	96
Figura 14 - Resumo do Plano de Aula 7.....	99
Figura 15 - Resumo do Plano de Aula 8.....	100
Figura 16 - Resumo do Plano de Aula 5.....	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos Participantes.....	70
--	----

LISTA DE SIGLAS

ABInv	Aprendizagem Baseada na Investigação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IBL	<i>Inquiry-based Learning</i>
IBLL	<i>Inquiry-based Language Learning</i>
LA	Língua Adicional
LE	Língua Estrangeira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
TCLA	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
2.1 A Teoria da Complexidade e a Sala de Aula como Sistema Complexo	18
2.2 As Metodologias Ativas e a abordagem Aprendizagem Baseada na Investigação	29
2.2.1 O ensino por meio da abordagem Aprendizagem Baseada na Investigação	38
2.2.1.1 O pensamento crítico	43
2.3 Variação Linguística e os <i>World Englishes</i>	52
2.3.1 <i>World Englishes</i> , definições e conceitos	58
2.3.2 Os <i>World Englishes</i> e suas implicações pedagógicas	63
3 METODOLOGIA.....	68
3.1 <i>Locus</i> e participantes da pesquisa	69
3.2 A abordagem pesquisa-ação	71
3.3 Instrumentos e procedimentos de geração de dados	74
3.4 Cuidados éticos.....	77
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DO PROCESSO	79
4.1 Análise dos dados à Luz da Teoria da Complexidade.....	81
4.2 Recepção e aproveitamento dos alunos em relação ao trabalho com a ABInv.....	102
4.3 Desenvolvimento do pensamento crítico, em relação à variação linguística, revelado pelo trabalho com os <i>World Englishes</i>	116
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS.....	150
APÊNDICE A – PLANO DE AULA 1.....	161
APÊNDICE B – PLANO DE AULA 2	163
APÊNDICE C – PLANO DE AULA 3.....	164
APÊNDICE D – PLANO DE AULA 4.....	166
APÊNDICE E – PLANO DE AULA 5.....	167
APÊNDICE F – PLANO DE AULA 6.....	168
APÊNDICE G – PLANO DE AULA 7.....	170
APÊNDICE H – PLANO DE AULA 8.....	171
APÊNDICE I – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	172
APÊNDICE J – DIÁRIO DE CAMPO (ALUNOS).....	173
APÊNDICE K – DIÁRIO DE CAMPO FINAL (ALUNOS).....	174
APÊNDICE L – DIÁRIO DE CAMPO (PROFESSORA).....	175

APÊNDICE M – CARTA DE ANUÊNCIA	176
APÊNDICE N – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (ADULTOS)	177
APÊNDICE O – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (ADOLESCENTES)	179
APÊNDICE P – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE (ADOLESCENTES)	181

1 INTRODUÇÃO

O pensamento crítico pode ser compreendido como uma habilidade de autorreflexão e de autoquestionamento (VIEIRA, 2017). Assim, pensar criticamente não é apenas o ato de pensar, de forma inconsciente, mas sim refletir conscientemente, questionando o valor de diversos fatos (DEWEY, 1979), com o objetivo de alcançar respostas, soluções ou conclusões a respeito de um determinado assunto (PASCH; NORSWORTHY, 2001). Além de ser uma capacidade aliada nos processos de ensino e aprendizagem, o pensamento crítico também é necessário para a vida, seja “na sala de aula, na escola, na comunidade e em muitos outros espaços” (VIEIRA, 2017, p. 29). No entanto, Carvalho (2001) relata que a compreensão efetiva do que é o pensamento crítico, bem como ações educativas para o seu desenvolvimento, ainda são escassas no Brasil.

Observando essa questão e que, em prol de se desenvolver o pensamento crítico, os docentes devem levar em conta temáticas do interesse dos alunos (VIEIRA, 2017), abordamos neste trabalho os *World Englishes*. Uma vez que o ensino de inglês como Língua Adicional, no Brasil, privilegia essencialmente as variedades americana e britânica (FRANCESCON; SENEFONTE; BARONAS, 2013; BAHIA; CRUZ, 2017), se tende a gerar uma estigmatização e uma supervalorização de variedades privilegiadas do inglês em oposição à exclusão de outras variedades. Compreendemos, então, que

é necessário que o professor valorize as diferentes variações da língua inglesa e universos socioculturais respectivos. Verificamos que, apesar dos programas de 1995 preconizarem o ensino da língua inglesa centrada na variação britânica e norte-americana, a tendência actual [...] será a de se promover a referência a universos linguísticos e culturais mais alargados, o que estará de acordo com uma valorização da competência intercultural. Será então importante que os professores se libertem de uma perspectiva centrada apenas na valorização de uma variação linguística e que consciencializem os seus alunos da existência de diferentes variações e perspectivas culturais (CASTRO; NETO, 2003, p. 316).

Por sua vez, de acordo com essa perspectiva, optamos pelo uso da terminologia Língua Adicional (LA)¹ pois ela pressupõe

no mínimo a existência de outra língua, falada pelo aluno – sobre a qual constrói numa relação que envolve aspectos sistêmicos, de prática social e de constituição de sujeito. [...] A língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece. [...] Esse alicerçamento na língua materna e no contexto de aprendizagem do aluno pode reorientar questões tradicionais como a ênfase na variedade linguística a ser ensinada, por exemplo. Se antes era importante optar entre o inglês americano e britânico, ou decidir entre espanhol hispano-americano e

¹ Consideramos, assim, que a terminologia Língua Adicional é mais abrangente em relação ao termo Língua Estrangeira (LE), o qual pode ser definido como “a língua estudada [a qual] não é falada na comunidade em que mora o aluno” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 31).

peninsular, essa preocupação deixa de existir quando a ênfase está na necessidade de desenvolver a comunicação transnacional no aluno brasileiro, situado num contexto regional e global ao mesmo tempo, com interesses locais bem definidos (LEFFA; IRALA, 2014).

Dessa forma, é essencial que o professor perpetue uma perspectiva de que todo falante de inglês possui uma variedade específica e que cada uma delas é válida, visto que o inglês “padrão”, isto é, as variedades americana e britânica, só é falado por uma pequena parcela de pessoas (BIESWANGER, 2008). Posto isso, é importante que se adote uma perspectiva intercultural de ensino de línguas, pois “ser um cidadão intercultural implica desenvolver certas competências que viabilizam um olhar sensível para as questões políticas, sociais e educacionais que envolvem o ensino de língua/cultura” (SILVA, 2019, p. 165), bem como para com outras variedades, incluindo a brasileira.

Assim, nosso desejo de pesquisar sobre essa temática teve origem com base na experiência desta pesquisadora como docente em um curso livre de idiomas, o qual também vem a ser o contexto investigativo desta dissertação. Essa instituição educacional se encontra em uma cidade da Região Carbonífera, onde cresci. Foi nessa instituição, inclusive, que percebi que gostaria de ser professora de inglês. Trabalhei, então, nesse curso livre de idiomas há 7 anos e meio, tendo tido a oportunidade de atuar com diversas faixas etárias.

Nesse ambiente de trabalho, percebendo tanto a prevalência das variedades americana e britânica nos materiais didáticos, quanto no discurso dos alunos, me senti motivada, a partir de uma conversa com minha orientadora, a desenvolver um trabalho em prol de romper com essas estigmatizações. Além disso, os alunos dessa instituição relatavam que não compreendiam ou desconheciam outros *World Englishes* (além do americano e britânico), que tinham dificuldade em situações reais de comunicação, que tinham preferência pelas variedades mais privilegiadas, que desejavam falar como nativos americanos ou britânicos, ou que tinham, até mesmo, a noção de que só se fala inglês nos Estados Unidos ou na Inglaterra. Podemos observar, porém, que essas concepções são recorrentes não somente no Brasil (FIGUEIREDO, 2011), mas também em outros países, como Portugal e Alemanha (CASTRO; NETO, 2003; BIESWANGER, 2008).

Nesse contexto, este trabalho situa-se no escopo da Linguística Aplicada, de forma que “não se pesquisa para explicar uma teoria; pesquisa-se principalmente para resolver um problema, e por isso, está-se mais próximo de dar um retorno à sociedade” (LEFFA, 2001, p. 7). Desse modo, em prol de desenvolver o pensamento crítico de alunos de

inglês como LA, especificamos, neste trabalho, uma possível maneira de se propiciar esse desenvolvimento.

Isso pode ser feito por meio da adoção de métodos e abordagens de ensino de inglês como LA, por exemplo, dentre os quais estão o Método Gramática e Tradução, Método Direto, Método Audiolingual, Abordagem Comunicativa, dentre outros (RICHARDS; RODGERS, 2011). No entanto, desde a era do pós-método (KUMARAVADIVAVELU, 1994), há uma tendência para estimular uma liberdade didática maior para o professor, de forma que o professor não precise seguir um método como um conjunto de regras, mas sim modificá-lo de acordo com suas necessidades e com as necessidades de seus alunos. Assim, também, preconizam as Metodologias Ativas, as quais posicionam o aluno no centro do processo de aprendizagem, ao passo que o professor guia e orienta esse processo (SANTOS; ARAGÃO, 2015; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Semelhantemente, Tenreiro-Vieira e Vieira (2000a *apud* VIEIRA, 2017) afirmam que, em prol de se desenvolver o pensamento crítico, se aconselha a adoção de Metodologias Ativas. Nesse escopo, encontra-se a abordagem Aprendizagem Baseada na Investigação (ABInv)², a qual diferencia-se de outras Metodologias Ativas por, justamente, ter como objetivo o desenvolvimento do pensamento crítico, o que se realiza por meio de um processo chamado Ciclo de Investigação (VALENTE; BARANAUSKAS; MARTINS, 2014; PEDASTE *et. al.*, 2015).

A ABInv é uma Metodologia Ativa, relativamente, explorada atualmente, obtendo cerca de 2,478 resultados na base de dados EbscoHost, no período de 1966 até 2021, em uma pesquisa pelo termo em inglês (*Inquiry-based Learning*). Já no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), obtivemos 5.561 resultados. Dentre os trabalhos pesquisados, encontramos estudos referentes ao uso da ABInv em contextos de ensino de matérias exatas (KIM, 2017; ŞAHİNGÖZ, 2018), biológicas (BHAGAT, 2017), e no ensino de inglês como LA (BROWN, 2004; REJEKI, 2017; PARASCHOPOULOU, 2018).

Já no Brasil, atualmente há alguns estudos sobre a ABInv (VALENTE; BARANAUSKAS; MARTINS, 2014; ALBUQUERQUE; SANTOS; GIANELLA, 2017; VALENTE, 2020), todavia, nenhum que verse sobre o ensino e aprendizagem de inglês como LA, como é o caso desta dissertação. Além disso, ao realizarmos uma busca, no Portal de Periódicos da CAPES, pelas palavras-chave “Complexity Theory” e “Inquiry-

² A tradução para o termo *Inquiry-based Learning* (Aprendizagem Baseada na Investigação) foi adotada com base em Valente, Baranauskas e Martins (2014).

based Learning”, encontramos 5 resultados, porém nenhum deles contendo as duas palavras-chave no mesmo resumo. Tal fato destaca o caráter inédito da relação proposta neste trabalho.

Levando em conta essas considerações, trabalharemos com o pensamento crítico sobre os *World Englishes* e a ABInv e adotaremos uma visão complexa de sala de aula, de aprendizagem e dos alunos, seguindo alguns princípios da Teoria da Complexidade (LARSEN-FREEMAN, 2011). De acordo com Larsen-Freeman (2011), a língua e, conseqüentemente, seu processo de ensino e desenvolvimento, é dinâmica e adaptativa, ou seja, está em constante mudança e adaptação aos aspectos culturais, históricos, cognitivos e sociais. Isso quer dizer que as experiências de interação de um aluno com outro aluno, com o professor, ou com uma intervenção pedagógica (como a ABInv), por exemplo, poderão afetar a forma com que o aluno irá usar a língua (LARSEN-FREEMAN, 2011).

Dessa forma, objetivamos, com esta dissertação, verificar se a abordagem de ensino Aprendizagem Baseada na Investigação, amparada pela Teoria da Complexidade, pode desenvolver o pensamento crítico de alunos de inglês como LA por meio do contato com a variação linguística do inglês (*World Englishes*). Em consonância com esse objetivo, buscamos responder às seguintes questões de pesquisa: É possível desenvolver o pensamento crítico de alunos de inglês como LA sobre as variedades linguísticas do inglês (*World Englishes*), por meio da ABInv? Como a Teoria da Complexidade nos ajuda a entender esse desenvolvimento?

Partindo desses questionamentos, além de apresentarmos o objetivo geral, apresentamos os objetivos específicos deste trabalho:

- a) Propor uma análise da percepção e recepção dos alunos em relação à Metodologia Ativa ABInv e do processo de desenvolvimento dos alunos, ao longo das aulas, por meio da Teoria da Complexidade.
- b) Oportunizar situações de aprendizagem para que alunos de inglês como LA tenham mais contato com diferentes *World Englishes*;
- c) Oportunizar que alunos de inglês como LA possam, por meio do pensamento crítico e do trabalho via ABInv, demonstrar um maior conhecimento e uma maior valorização dos diferentes *World Englishes*;
- d) Propiciar que alunos de inglês como LA, por meio do contato e conhecimento com outras variedades, possam vir a valorizar a sua própria variedade do inglês.

Considerando que os participantes da pesquisa são 6 alunos de inglês como LA de um curso livre de idiomas, localizado na Região Carbonífera do Rio Grande do Sul, utilizamos alguns procedimentos metodológicos específicos. Primeiramente, realizamos uma entrevista semiestruturada com os alunos, a fim de conhecer suas jornadas com o inglês. Em seguida, realizamos uma intervenção pedagógica, por meio da ABInv, com duração de dois meses. Essas aulas foram registradas pelos alunos e pela professora e pesquisadora por meio de diários de campo, bem como registradas em áudio e vídeo, posteriormente transcritos. Assim, essa pesquisa consiste em uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005), de cunho qualitativo.

Buscamos, nessa seção introdutória, traçar uma breve discussão acerca das temáticas desta dissertação. A seguir, aprofundaremos essa discussão em um capítulo de fundamentação teórica (subdivido em Teoria da Complexidade, ABInv e Variação Linguística), o qual será seguido por um capítulo metodológico, pela análise e discussão dos dados e, por fim, pelas considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresentaremos, nesta seção, a fundamentação teórica desenvolvida a fim de embasarmos a discussão a respeito das temáticas abordadas nesta dissertação, tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa: verificar se a abordagem de ensino Aprendizagem Baseada na Investigação pode desenvolver o pensamento crítico de alunos de inglês como LA por meio do contato com a variação linguística do inglês (*World Englishes*). Para tal, este capítulo está dividido em três seções.

A primeira, diz respeito à Teoria da Complexidade, abordando definições e conceitos essenciais para que possamos observar a sala de aula como um sistema complexo. A segunda discorre a respeito da ABInv, trazendo um panorama de estudos sobre as Metodologias Ativas, a ABInv e o pensamento crítico. Por fim, a terceira seção aborda alguns conceitos a respeito da variação linguística, bem como os *World Englishes* e suas implicações pedagógicas.

2.1 A Teoria da Complexidade e a Sala de Aula como Sistema Complexo

Sendo a língua essencialmente um fenômeno social, ela é passível de ser alterada por meio das interações entre as pessoas e os contextos, ou seja, por meio do uso. Essas alterações podem, então, se dar com relação à forma que a língua é desenvolvida³ e com relação à forma como esta é modificada. No entanto, esses processos (de uso, de aprendizagem, e de mudança) não agem de forma isolada; pelo contrário, são interligados em um mesmo sistema (BECKNER *et. al.*, 2009). Esse sistema é chamado de sistema complexo adaptativo, a partir do qual emergiu a Teoria da Complexidade, a ser abordada nesta seção.

Um sistema complexo adaptativo, por sua vez, é constituído por agentes, ou seja, por pessoas que fazem parte de uma determinada comunidade de fala, por exemplo. O sistema dessas pessoas se adapta de acordo com suas experiências linguísticas de interação. Assim, se pode dizer que a língua é oriunda da experiência, do social, da cognição (BECKNER *et. al.*, 2009), e da história (LARSEN-FREEMAN, 2011). Dessa forma, podemos concluir que sistemas complexos adaptativos são “compostos por

³ Utilizaremos o termo “desenvolvimento” nesta dissertação, exceto quando em citações diretas de autores, pois, segundo Larsen-Freeman (2011), uma língua nunca está completamente adquirida (*acquired*) e estamos sempre em processo de aprendizagem. Ademais, em consonância com essa perspectiva, utilizaremos o termo “desenvolvimento” também como sinônimo de “aprendizagem” e “aprendizagem de línguas”.

elementos ou agentes que são de diversos tipos e que interagem de formas diferentes” (CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2007, p. 3, tradução nossa). Além disso,

a língua(gem) na perspectiva dos SACs [Sistemas Adaptativos Complexos] nos permite conciliar as várias visões de linguagem – comportamento adquirido, conjunto de estruturas, sistema de signos, faculdade inata, função cerebral, sistema social de comunicação, discurso, e instrumento de pensamento e de ação (BORGES; PAIVA, 2011, p. 343).

Essa perspectiva de língua como um sistema complexo e adaptativo, segundo Beckner *et. al.* (2009), permite que se adote uma visão de língua unificada, não isolando aspectos cognitivos de aspectos sociais, por exemplo. Logo, se permite uma análise mais detalhada de fenômenos linguísticos como a variação linguística, por exemplo, a qual é o tópico do projeto de ensino deste trabalho. Portanto, compreender a língua como um sistema complexo é “compreender as relações entre as partes individuais que se conectam ao todo” (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 50, tradução nossa), e compreender que “a complexidade, que subentende que a parte contém o todo e o todo está contido nas partes” (BORGES; PAIVA, 2011, p. 341).

Por isso, é importante considerar que essas partes individuais, ou seja, os aspectos específicos da língua ou da aprendizagem, podem vir à tona em determinadas situações, ao passo que podem ficar “adormecidos” em outros momentos (LARSEN-FREEMAN, 2011). É devido a essa relação entre as partes de um sistema que ocorre a variação linguística e a mudança linguística⁴, por exemplo (LARSEN-FREEMAN, 2011).

Essa característica de mudança (dinamicidade), por sua vez, nos leva a perceber a língua como um sistema aberto e adaptativo, uma vez que, conforme as mudanças ocorrem, o sistema se adapta a elas de uma forma auto-organizada – ou seja, com todas as partes desse sistema **cooperando**, em vez de uma única parte o controlando (LARSEN-FREEMAN, 2011).

Desse modo, por ter uma característica adaptativa, uma pequena mudança no sistema (em relação tanto à variação linguística, quanto à sala de aula, por exemplo) pode afetá-lo como um todo – o famoso efeito borboleta –, levando a novas adaptações. Com relação, mais especificamente, à mudança linguística, podemos dizer que

toda mudança linguística tem origem no contato entre idioletos, na construção de atos comunicativos entre falantes e nas acomodações que se fazem nos idioletos para aumentar a compreensão mútua entre os participantes da comunicação. Uma vez

4 Fenômeno de estudo da Sociolinguística, o qual procura explicar as mudanças linguísticas por meio de motivações sociais e linguísticas, com base no uso real da língua em uma determinada comunidade (MARTELOTTA, 2008). Atualmente, a Sociolinguística se dedica a estudar, também, o processo de mudança que ocorre nas línguas propriamente ditas (RAZKY; OLIVEIRA, 2014).

iniciada, a mudança gera certa perturbação no sistema. Para recobrar seu equilíbrio e manter-se no topo do arco da complexidade, o sistema vai se auto-organizar e gerar outras mudanças, numa dinâmica constante de interações internas e externas (FIORIN, 2013, p. 158-159).

Podemos argumentar, então, que a Teoria da Complexidade busca explicar a língua que emerge do uso, em seus mais variados contextos, como o contexto escolar, por exemplo. Semelhantemente, a variação linguística, uma das temáticas deste trabalho, também emerge do uso (*bottom up*), segundo a Teoria da Complexidade, ou seja, emerge por meio da “interação entre múltiplos agentes em comunidades de fala” (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 49). Nessa interação, as palavras, no geral, são pronunciadas de diferentes formas a cada enunciação. Isso pode, a longo prazo, gerar uma estabilidade na língua, como o que ocorre nos processos de redução fonético/fonológica, dentre outros (LARSEN-FREEMAN, 2011). Além disso, também podemos observar esse fenômeno de variação linguística, especialmente, com relação aos *World Englishes*, os quais também se relacionam a este trabalho (LARSEN-FREEMAN, 2018). Assim, a Teoria da Complexidade

busca explicar sistemas complexos, dinâmicos, abertos, adaptativos, auto-organizáveis e não-lineares. Ela foca, por um lado, na interação estrita entre a emergência de [uma] estrutura, e por outro lado, no processo ou na mudança. A língua, seu uso, sua evolução, seu desenvolvimento, sua aprendizagem e seu ensino são seguramente sistemas complexos (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 52, tradução nossa).

Ademais, ao Larsen-Freeman (2011) se referir aos sistemas complexos como não lineares na citação acima e, acrescentamos ainda, “imprevisíveis e incontroláveis” (BORGES; PAIVA, 2011, p. 346), podemos compreender também que “o efeito é desproporcional à causa” (CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2007, p. 3, tradução nossa). Isso quer dizer, com relação à educação, que não é possível determinar o momento exato no qual um aluno irá desenvolver, ou ainda que um método, técnica ou abordagem pedagógica (como no caso da ABInv) vá sempre determinar uma aprendizagem da mesma maneira para todos os estudantes. Isso se deve à sensibilidade com relação às condições iniciais, ou seja, “um sistema complexo é sensível às condições iniciais. Um ponto de partida diferente irá gerar resultados diferentes” (LARSEN-FREEMAN, 2016, p. 381, tradução nossa).

No entanto, podemos afirmar que, em um determinado momento (seja durante esta pesquisa, ou não, por exemplo), um aluno pode vir a compreender o assunto proposto, ou a desenvolver as competências desejadas, pois

professores e alunos podem se dedicar muito a algum aspecto do uso da língua e obterem pouco sucesso aparente. Um dia, porém, o “ponto crítico”⁵ pode ser alcançado e o sistema se re-organizar em uma nova forma (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a, p. 200, tradução nossa).

Já com relação à LA, o sucesso para o desenvolvimento da língua, numa perspectiva complexa, emerge da interação entre aprendizes, o que ocorre a partir de dois processos: co-adaptação e *soft-assembly*⁶ (LARSEN-FREEMAN, 2011). O primeiro processo diz respeito à interação entre os aprendizes, a qual pode acontecer repetidamente, de forma que os discentes buscam adaptar seus sistemas aos sistemas dos outros interlocutores; já o segundo processo diz respeito às ferramentas as quais os alunos, conscientemente, utilizam para se comunicar e/ou realizar uma determinada tarefa por meio da co-adaptação. Essas ferramentas podem ser desde experiências/informações que o discente já conhece acerca da LA, da sua língua materna ou de outras línguas e variedades, até à linguagem não-verbal. Além disso, ao utilizarem essas ferramentas, os alunos levam em conta “a identidade que eles possuem e a história da língua que eles estão usando [no momento da interação], quem são seus interlocutores, as atividades contínuas nas quais eles estão envolvidos e as possibilidades do contexto” (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 54, tradução nossa).

A partir desses dois processos situados no uso, co-adaptação e *soft-assembly*, a língua emerge numa maneira estável, forma essa que é chamada de atrator, pois o sistema é atraído a ficar estável (CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2007). Porém, isso não quer dizer que ela permanecerá assim sempre; pelo contrário, a língua está sempre se adaptando e, portanto, sempre em constante mutação. O que queremos dizer com “a língua é estável” é que, em um determinado momento e contexto, certos padrões de uso da língua são relativamente fixos, o que não impede que eles mudem e se auto-organizem com o tempo (LARSEN-FREEMAN, 2011).

Já com relação à auto-organização em um contexto de sala de aula, Jonas-Simpson, Mitchell e Cross (2015, p. 4) afirmam que esse processo ocorre quando “os participantes se unem e compartilham um mesmo espaço de aprendizagem”. Esse processo de auto-organização acontece no momento de perturbação do sistema, ou seja, quando o sistema não está mais estável.

Assim, com base nas obras apresentadas até então, podemos esquematizar a Teoria da Complexidade conforme a figura a seguir:

⁵ *Point of criticality*, o qual podemos compreender como: o momento em que o aluno aprende um determinado conteúdo ou aspecto da língua alvo.

⁶ Não traduziremos alguns termos da teoria por acreditarmos que não haveria uma tradução próxima para o português que exprimissem uma mesma concepção semântica.

Figura 1 - Sistemas complexos, dinâmicos e adaptativos (Teoria da Complexidade)



Fonte: elaborado pela autora.

Quanto ao processo complexo de desenvolvimento do conhecimento, conforme demonstrado na figura acima, devemos considerar, ainda, as diferenças individuais dos alunos. Tendo sua base no uso, a Teoria da Complexidade busca olhar para as experiências dos alunos, bem como para as experiências de interação e de troca destes com outros interlocutores. Esse processo de co-adaptação de sistemas envolve tais individualidades, pois os sistemas são sensíveis às condições iniciais e “humanos trazem consigo pontos de partida únicos” (LARSEN- FREEMAN, 2011, p. 57, tradução nossa). Portanto, a sala de aula e as comunidades de ensino e aprendizagem de línguas também são sistemas complexos (CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2007), e “como tal[is], muda[m] e evolui[em] constantemente na co-adaptação de seus elementos constitutivos, também SACs, como o professor e cada aluno” (BORGES; PAIVA, 2011, p. 345).

Dessa forma, no caso deste trabalho, podemos considerar que cada aluno trará, para a sala de aula, experiências diferentes. Acreditamos, então, que alguns participantes desta pesquisa possivelmente já terão algum conhecimento prévio sobre a variação linguística no geral, ou sobre a variação linguística do inglês. No entanto, outros alunos poderão demonstrar pouco ou nenhum conhecimento sobre o tema. Consideramos, ainda, que os alunos poderão se co-adaptarem aos seus interlocutores (outros alunos ou o professor, por exemplo), aprendendo com estes ao trocarem experiências e conhecimentos. Partimos do entendimento de que “a aprendizagem não adiciona

conhecimento a um sistema não-mutável – Ela muda o sistema.” (FELDMAN, 2006, 72, tradução nossa, grifo do autor).

É importante ressaltar, ainda, que não somente o aluno pode adaptar seu sistema ao do seu interlocutor por meio da interação, co-adaptação e *soft-assembly*, mas também o professor pode – e deve – se adaptar às necessidades dos alunos. Para tal, o professor deve adotar uma abordagem de ensino que o guie em sala de aula. Partindo da concepção de que o termo “abordagem de ensino de línguas” pode tanto se referir à uma visão de linguagem, quanto à uma visão de ensino e de desenvolvimento de línguas (BORGES; PAIVA, 2011), compreendemos que abordagens de ensino baseadas no uso são recomendadas para se trabalhar com a Teoria da Complexidade, pois estas têm uma visão de desenvolvimento da linguagem via interação (LARSEN-FREEMAN, 2011), como acontece também nas Metodologias Ativas. Logo, levamos em conta que a “complexidade da natureza da aquisição e do ensino/aprendizagem de línguas que não se limita à explicação de uma ou de outra teoria de ensino/aprendizagem e/ou de uma ou de outra teoria da linguagem, mas na junção de todas elas” (BORGES; PAIVA, 2011, p. 340).

Semelhantemente, a Teoria da Complexidade também considera o processo de desenvolvimento da linguagem como “um processo probabilístico, no qual os aprendizes extraem probabilidades sobre determinadas formas [linguísticas] que ocorrem em determinados contextos, em determinadas frequências” (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 55, tradução nossa). Devido a isso, como acontece na abordagem ABInv e nas Metodologias Ativas em geral, o aluno tem um papel ativo no seu desenvolvimento, pois o aprendiz é instigado a buscar por si próprio essas probabilidades, por meio de questionamentos e do pensamento crítico. Nesse sentido, o aluno observa evidências positivas (padrões recorrentes) ou evidências negativas (padrões não-recorrentes) no sistema, ou seja, no uso da língua (LARSEN-FREEMAN, 2011), e chega às suas próprias conclusões. Ademais, os alunos devem saber atribuir significado aos padrões de uma língua, mas também categorizá-los quanto aos seus valores sociais (LARSEN-FREEMAN, 2011).

Ainda com respeito às abordagens pedagógicas, Larsen-Freeman e Cameron (2008a) estabelecem que uma abordagem de ensino e aprendizagem dita complexa deve levar em consideração quatro características:

- a) Tudo está conectado: o desenvolvimento envolve uma conexão entre cérebro, corpo e mundo;

- b) A língua é dinâmica, mesmo quando estável: a língua está em constante mudança e adaptação, porém, apresenta momentos de estabilidade. Posto isso, o dilema aqui, segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008a), é chegar a um consenso entre ensinar uma versão de língua estável, ou ensinar a língua viva. Todavia, as autoras argumentam que, por mais que a língua estável esteja presente nos materiais didáticos e nos recursos didáticos, a partir do momento em que os alunos passam a usar a língua ou se comunicam em sala de aula, a língua se torna dinâmica novamente;
- c) A co-adaptação é um elemento essencial: uma mudança em um sistema pode desencadear mudanças em outros sistemas. Além disso, “salas de aula de línguas são repletas de pessoas se co-adaptando — professores com alunos, alunos uns com os outros, ou alunos com os contextos de aprendizagem” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a, p. 199, tradução nossa). No entanto, é essencial compreender que a co-adaptação não é, de forma alguma, a transferência de conhecimento de um sistema para o outro (i.e., o que está na mente do professor ser transferido para a mente do aluno);
- d) O ato de ensinar é aceitar e lidar com a mudança (e com a adaptação) da aprendizagem: o professor deve levar em conta que, ainda que aparentemente ele tenha o controle sobre a abordagem que utiliza e sobre a interação entre os alunos, ele não pode controlar o sistema complexo que é a sala de aula, uma vez que não pode controlar as ações e o desenvolvimento de seus interlocutores (os alunos). Porém,

O que um professor pode fazer é administrar e servir à aprendizagem de seus alunos de uma forma que seja consoante com o processo de aprendizagem deles. Dessa forma, qualquer abordagem que nós [professores] possamos advogar não deveria ser centrada no currículo nem no aluno, mas centrada na aprendizagem — em que o aprendiz guia o professor e não vice-versa (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a, p. 200, tradução nossa).

Semelhantemente, concordando com essa visão de Larsen-Freeman e Cameron (2008a), Borges e Paiva (2011) buscaram expandir as características mencionadas acima, propondo novas premissas complementares que uma abordagem complexa de ensino e aprendizagem deve seguir⁷, sendo elas:

⁷ Ressaltamos que a abordagem ABInv pode não condizer com todas as características propostas por Larsen-Freeman e Cameron (2008) e Borges e Paiva (2011), pois esta não foi originalmente desenvolvida com essa finalidade. No entanto, acreditamos que, ainda assim, a abordagem se adequa bem à Teoria da Complexidade. É proposta desta dissertação tecer possíveis relações entre a ABInv e a Teoria da Complexidade.

- e) Compreender a língua, a linguagem e a aprendizagem como sistemas complexos, de forma a não considerar a língua como imutável, mas sim como um sistema em constante mudança;
- f) Compreender que os processos de ensino e aprendizagem são passíveis de reconstrução e “que em cada parte do sistema está o sentido do todo” (*ibid.* p. 345);
- g) Compreender a figura docente como “um dos elementos que dá dinamicidade ao sistema de ensino e de aprendizagem e não como mero reprodutor passivo de métodos e técnicas.” (*ibid.* p. 351). Ou seja, a abordagem de ensino e aprendizagem complexa deve compreender o professor como um guia e não como conhecedor máximo da verdade, assim como também se preconiza nas Metodologias Ativas e na ABInv. Além disso, é essencial conceber a sala de aula como um sistema complexo, o qual não desenvolve a língua somente por meio do professor, mas também por meio dos materiais didáticos, da metodologia, do currículo, dos alunos, do planejamento de aula etc.;
- h) Focar no desempenho como um sistema complexo. Ou seja, não mais estimular as competências linguística, semântica e pragmática de forma independente uma da outra;
- i) “Entender as práticas sociais da língua(gem) (língua falada, língua escrita, gêneros discursivos, identidades etc., incluindo, aqui, também, o letramento digital) como elementos essenciais no processo de aquisição” (*ibid.* p. 351). Ou seja, devemos compreender que a língua é social e só existe no uso. Dessa forma, os alunos poderão compreender e desenvolver a língua real, além de poderem utilizar essa língua de uma maneira mais próxima da realidade, considerando os diversos contextos. Esses contextos, por sua vez, não são externos ao sistema, mas sim parte dele (CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2007);
- j) Compreender e abraçar as múltiplas identidades, pois segundo Norton e Toohey (2011), os alunos investem, em determinados momentos, no seu desenvolvimento. Essa noção de investimento, então, “vê aprendizes de línguas como tendo identidades complexas, as quais mudam de acordo com o tempo e o espaço, as quais são construídas com base no social e no esforço individual” (NORTON; TOOHEY, p. 420, tradução nossa). Portanto, as identidades também são complexas e adaptativas;

- k) Construir colaborativamente, entre alunos e professores, um planejamento com foco nas tríades forma-significado-uso (CELCE-MURCIA; LARSEN-FREEMAN, 1999), de fora (meio externo) para dentro (indivíduo), e na autonomia⁸-autenticidade-consciência, de dentro para fora;
- l) Compreender que as interações advindas da relação professor-aluno afetam as *affordances*, ou seja, as “oportunidade[s] de uso ou interação apresentada[s] por um objeto ou situação a um determinado agente. Por exemplo, para um humano uma cadeira proporciona [*affords*] sentar, mas para um pica-pau pode proporcionar algo completamente diferente.” (CLARK, 1996, p. 172, tradução nossa);
- m) Considerar que, assim como a língua, os professores e os alunos mudam e adaptam seus sistemas complexos de forma auto-organizada, porém suas essências permanecem as mesmas. Por exemplo, cada aluno ou professor traz consigo experiências únicas, conhecimentos únicos a partir de suas vivências. Ao interagirem com outros sistemas, como em uma sala de aula, por exemplo, as pessoas desenvolvem novos conhecimentos, modificam crenças ou até mesmo modificam seu modo de falar... No entanto, cada indivíduo permanece sendo único, com suas particularidades.

Já com relação ao tipo de atividade que se deve realizar em um sistema complexo e adaptativo, tal como a sala de aula de LA, Cameron e Larsen-Freeman (2007) acreditam que as tarefas linguísticas devem envolver os alunos de forma que eles tenham a liberdade de escolha acerca de seu desenvolvimento, considerando que esse processo deve acontecer de forma co-adaptativa. Isso significa, em outras palavras, que as atividades podem ser realizadas de forma ativa, como nas Metodologias Ativas e, principalmente, na ABInv, em grupos e duplas, desde que permitam a interação entre os pares.

Logo, nós, professores e pesquisadores que seguimos a Teoria da Complexidade, devemos focar em tudo o que acontece em sala de aula: nas interações, na língua em uso, nas atividades propostas etc. Ou seja, devemos focar no sistema complexo como um todo (CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2007). Além disso, Cameron e Larsen-Freeman (2007, p. 13-14) argumentam que o *feedback* é essencial, seja ele “iniciado por meio do

⁸ Consideramos como autonomia, também numa perspectiva da Teoria da Complexidade, “um sistema sócio cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula” (PAIVA, 2006, p.88-89).

professor, dos pares, ou por si próprio, [pois o *feedback* corretivo] é afetivamente e socialmente apoiado enquanto [o aluno] está sendo visado criteriosamente”.

Ademais, as atividades de sala de aula numa perspectiva complexa e adaptativa, segundo Jonas-Simpson, Mitchell e Cross (2015), devem considerar o que as autoras chamam de “aprendizagem emergente”. Esta seria, nas palavras dos pesquisadores, um “novo aprendizado que emerge de conversas e atividades coletivas” (*ibid.* p. 2, tradução nossa).

Contudo, na visão de Jonas-Simpson, Mitchell e Cross (2015), esse novo aprendizado não é pensado como construído coletivamente para fins de reflexão. É definido, porém, como um conhecimento que emerge de forma imprevisível e anterior à própria reflexão. Posto isso, a aprendizagem emergente é, na visão das autoras, o que “desestabiliza, complica, perturba [o sistema], e chama para discussão futura” (*ibid.* p. 2). Assim, podemos perceber que estratégias como elicitación por meio de perguntas ou, como no caso desta dissertação, a abordagem ABInv, podem e têm a intenção de chamar a atenção dos alunos para uma discussão futura.

Já com relação ao posicionamento do professor em uma sala de aula, visto sob a luz da Teoria da Complexidade, este deve agir como um guia, como vimos anteriormente em Borges e Paiva (2011), e deve ter noção de que sua ação também é não linear, bem como as ações dos alunos. Essa não linearidade significa que uma determinada atitude, fala ou técnica pedagógica pode desencadear outras ações nos discentes, ações essas, por vezes, não previstas pelo professor (KIEFER, 2006).

Essa imprevisibilidade também pode ocorrer quando um professor aplica a mesma metodologia com grupos diferentes de alunos, pois “nós não podemos descrever de antemão como o “sistema” se parecerá. [...] Cada turma, cada semestre, desenvolve sua própria dinâmica, a qual, às vezes, se adapta [...] a cada aula” (KIEFER, 2006, p. 129, tradução nossa). Dessa forma, o professor pode administrar a sala de aula, as atividades, dentre outros aspectos da aula, porém não pode controlar o comportamento dos alunos e do sistema como um todo. Pelo contrário, o professor deve se adaptar a essas mudanças no sistema, pois

nossa tarefa como professores educadores é ajudar os alunos a aceitarem a complexidade e a imprevisibilidade da sala de aula como condições naturais. [...] Isso pode, no entanto, ser conquistado apenas se nós aceitarmos a complexidade e a imprevisibilidade nos nossos próprios ambientes de ensino e aprendizagem, [...] ao “caotizarmos” nossas salas de aula de acordo com os princípios da Teoria do Caos (Complexidade) (CVETEK, 2008, p. 253, tradução nossa).

Então, não somente deve haver a adaptação do professor, mas também a do plano de aula. Normalmente, com base na experiência da pesquisadora, o plano de aula é utilizado por educadores como um recurso a fim de atingir os objetivos linguísticos e pedagógicos da aula, de prever problemas, de organizar a aula por etapas, de administrar o tempo, entre outros. Porém, muitas vezes, o plano de aula é aplicado “à risca” em sala de aula, normalmente com base somente no material didático. Isso não encontra respaldo na Teoria da Complexidade, pois em uma perspectiva complexa, segundo Cvetek (2008), o professor deve estar aberto para as mudanças no sistema da sala de aula, uma vez que frequentemente, ou ainda, em todas as aulas, ocorrem imprevistos (não no sentido negativo da palavra). O professor não pode prever as atitudes dos alunos, nem as ações do meio externo no momento da aula (como um carro de som passando na rua durante um exercício de compreensão auditiva, por exemplo).

Devido a isso, o plano de aula visto sob a luz da Teoria da Complexidade deve ser aberto para o não planejado. Uma aula de línguas, nessa concepção, como na das Metodologias Ativas, precisa estar aberta para as informações diferentes que os alunos trouxeram para a aula e, assim, aproveitá-las e mudar o curso das atividades, adaptando-as segundo um ponto de vista complexo (CVETEK, 2008). Ter um ponto de vista complexo é, pois, perceber que, caso os alunos não tenham entendido determinado conteúdo, talvez não seja o momento de passar para a próxima atividade, mas sim explicar novamente o conteúdo. É saber que, se os alunos não entenderam como realizar a atividade, talvez seja o momento de o professor demonstrá-la. É saber prever problemas no plano de aula, mas também saber se adaptar aos imprevistos no momento da aula, pois é esse aparente “caos” que desestabiliza o sistema e, logo, leva ao desenvolvimento.

Segundo Cvetek (2008), os professores da sala de aula complexa, ao planejarem suas aulas, não devem se preocupar tanto em detalhar os objetivos da aula minuciosamente, e menos ainda em explicitar possíveis resultados; mas sim em “imaginar e elaborar possíveis cenários de sala de aula (aula, atividade/tarefa) e possíveis ou desejadas respostas a diferentes situações que podem emergir” (CVETEK, 2008, p. 254, tradução nossa). Dessa maneira, o professor pode ter uma maior liberdade para planejar suas aulas, utilizando procedimentos e técnicas pedagógicas próprias (CVETEK, 2008).

Por fim, buscamos elucidar, nesta seção, aspectos teóricos referentes à Teoria da Complexidade, bem como sugestões práticas para a sala de aula de desenvolvimento de LA, estabelecendo uma breve relação com as Metodologias Ativas e a ABInv, que é a

abordagem pedagógica adotada nesta dissertação. Assim, aprofundaremos a discussão sobre essas temáticas na seção seguinte.

2.2 As Metodologias Ativas e a abordagem Aprendizagem Baseada na Investigação

O ensino de línguas passou por grandes transformações durante a história, assim como os métodos e abordagens de ensino de línguas, mais especificamente de Línguas Adicionais. No século XX, o latim era a língua mais estudada do mundo e dominava as interações nos ramos da educação, religião e economia (RICHARDS; RODGERS, 2011). Aos poucos, ao passo que outras línguas foram sendo utilizadas para a comunicação, o latim foi ocupando outro nicho: a de uma língua de prestígio.

Nesse contexto, o latim era considerado a língua dos mais cultos e se acreditava, inclusive, que aprender latim desenvolvia a inteligência. (BROWN, 2000; RICHARDS; RODGERS, 2011). Assim, o latim era ensinado sempre com base na literatura, na gramática, na tradução e na prática escrita da língua. Conforme outras línguas modernas foram ganhando mais força globalmente, elas também foram seguindo o método de ensino do latim. Esse método ficou conhecido como o Método Gramática e Tradução. (BROWN, 2000; RICHARDS; RODGERS, 2011).

Os maiores objetivos do método Gramática e Tradução, por sua vez, eram o de proporcionar ao aprendiz compreender a literatura da língua-alvo, além de desenvolver a inteligência e a disciplina. Devido a isso, esse método não dava importância para a fala, por exemplo, mas ressaltava principalmente a escrita e a leitura por meio da tradução e da escrita de textos, da realização de exercícios de gramática e de listas de vocabulário, e do ensino explícito de gramática. O ensino explícito, por conseguinte, era sempre realizado na língua materna do aluno. (BROWN, 2000; RICHARDS; RODGERS, 2011).

Por outro lado, por volta da metade do século XIX o método Gramática e Tradução perdeu força, pois a necessidade pela comunicação oral foi se tornando mais eminente na Europa (RICHARDS; RODGERS, 2011). Além disso, especialistas passaram a se voltar para como as línguas modernas eram ensinadas nas escolas regulares e a observar esse processo. A partir dessas pesquisas sobre desenvolvimento da linguagem, ficou mais evidente a necessidade de métodos e abordagens específicas com base em estudos científicos para o ensino e desenvolvimento de LA. Essa necessidade foi o que guiou o início da Linguística Aplicada, por exemplo. (RICHARDS; RODGERS, 2011; ROCHA; DAHER, 2015).

A partir dessas novas reflexões, criou-se um consenso de que o ensino de línguas deveria focalizar a comunicação oral e não a gramática, a tradução, ou o estudo de obras literárias, como anteriormente se pensava (RICHARDS; RODGERS, 2011). Ao mesmo tempo em que os estudiosos se preocupavam em começar a estudar o desenvolvimento de línguas de uma forma mais científica, voltada para o ensino de LA, uma outra corrente, conhecida como naturalista, enfocava o ensino de línguas de uma forma natural, semelhante à forma que adquirimos nossa L1. Essa corrente de pensamento foi o que levou à criação do chamado Método Direto (BROWN, 2000; RICHARDS; RODGERS, 2011).

Nesse método, acreditava-se que a melhor forma de ensinar a língua-alvo era utilizando-a, exclusivamente, como meio de instrução, sem utilizar a L1 como recurso de tradução ou como um recurso facilitador, por exemplo. A intenção era, portanto, que a gramática fosse assimilada de forma implícita (semelhante ao desenvolvimento de L1), ao passo que o vocabulário era apresentado por meio de mímica, de imagens e de demonstração. Ademais, era priorizada a correção da pronúncia e da gramática dos alunos, além de ser priorizada a contratação de professores nativos (RICHARDS; RODGERS, 2011).

Naturalmente, o Método Direto passou a enfrentar críticas, dentre elas o fato de os professores terem de utilizar um longo tempo para explicar um único termo, pois não era permitido usar a L1 dos alunos. Apesar disso, o Método Direto ficou conhecido como o primeiro método de ensino de línguas a chamar a atenção de professores e linguistas. (RICHARDS; RODGERS, 2011). Não somente isso, mas esse método também foi pioneiro no que ficou conhecida como a “era dos métodos” (RICHARDS; RODGERS, 2011), a qual adotava alguns princípios:

- Uma abordagem ou método se refere à um conjunto de procedimentos de ensino teoricamente consistentes que definem a melhor prática no ensino de línguas.
- Abordagens e métodos específicos, se seguidos à risca, conduzirão à níveis mais efetivos de aprendizagem de línguas do que formas alternativas de ensino.
- A qualidade do ensino de línguas irá melhorar se os professores utilizarem as melhores abordagens e métodos disponíveis.” (RICHARDS; RODGERS, 2011, p. 15, tradução nossa).

Desde esse período, por volta dos anos 1950 e 1960, já se havia, então, um consenso de que as abordagens e metodologias eram a melhor forma de garantir a qualidade do ensino. Se pregava, portanto, que as metodologias de ensino deveriam estar atreladas a teorias de desenvolvimento da linguagem, mais especificamente de desenvolvimento de LA (MYTCHELL; MYLES; MARSDEN, 2011). Em 1950, mais

especificamente, o ensino se voltou para uma versão do estruturalismo que enfocava, principalmente, as seguintes concepções: desenvolver a língua falada significava adquirir hábitos/padrões de fala; o ensino deveria ser baseado em um padrão (em um passo-a-passo); a gramática deveria ser ensinada de forma indutiva a partir da generalização, da apresentação e da prática (com suporte visual ou textual para guiar o aluno); e erros eram considerados como falhas, então deveriam ser evitados e corrigidos sempre (MYTCHELL; MYLES; MARSDEN, 2011).

Tais conceitos e ideais foram, novamente, retomados com o Behaviorismo (MYTCHELL; MYLES; MARSDEN, 2011). A partir do olhar behaviorista, a língua é tratada como algo que se aprende por meio da formação e do reforço de hábitos. Assim, um indivíduo aprende a partir de estímulos dados pelo professor e, quando o aluno demonstra um comportamento (ou usa uma estrutura da língua) da forma considerada correta, ele recebe um reforço positivo (um elogio, por exemplo). Já se o aluno produz um erro na língua, ele não será reforçado positivamente, mas sim corrigido. É essa relação de comportamento e recompensa que, se repetida várias vezes, irá resultar no desenvolvimento de uma LA (MYTCHELL; MYLES; MARSDEN, 2011). Essas características, então, serviram de base para o Método Audiolingual, ou o “Army Method” (BROWN, 2000; ROCHA; DAHER, 2015).

Num contexto de Segunda Guerra Mundial, no qual o método Audiolingual se desenvolveu, para que fosse possível a capacitação de tradutores, intérpretes e codificadores na guerra, era preciso que as pessoas aprendessem línguas de uma forma rápida e eficaz (BROWN, 2000; RICHARDS; ROGERS, 2011). A partir dos estudos intensivos que os militares passavam para desenvolver línguas, linguistas e linguistas aplicados passaram a se interessar por como esse processo poderia ser mais bem desenvolvido em um cenário que o ensino, principalmente de inglês como segunda língua, se tornava cada vez mais popular. Nesse contexto, o Método Audiolingual surgiu e, após a guerra, foi fortemente adotado em universidades norte-americanas, além de continuar sendo adotado até os dias de hoje no mundo todo (RICHARDS; RODGERS, 2011).

No entanto, em meados de 1980, professores e linguistas passaram a perceber que o potencial funcional e comunicativo da linguagem estava sendo negligenciado no método Audiolingual, pois este enfocava a repetição excessiva, por exemplo. (RICHARDS; RODGERS, 2011). Devido a isso, se percebeu uma maior necessidade de abordar as situações comunicacionais da linguagem, em vez de um enfoque exclusivo em

aprender estruturas da língua alvo (RICHARDS; RODGERS, 2011). A partir dessas concepções, surgiu, então, a Abordagem Comunicativa.

Esta tem como objetivo “(a) tornar a competência comunicativa o objetivo do Ensino de línguas e (b) desenvolver procedimentos para o ensino das quatro habilidades que integram a interdependência da linguagem e comunicação” (RICHARDS; RODGERS, 2011, p. 155, tradução nossa). Dessa forma, a Abordagem Comunicativa visa: focar tanto no aspecto funcional da linguagem como em sua estrutura; promover a aprendizagem em grupos de forma que os aprendizes possam interagir entre si por meio da língua-alvo; promover oportunidades para que esses aprendizes usem a língua; e estimular o desenvolvimento da língua (RICHARDS; RODGERS, 2011).

Ademais, a abordagem comunicativa também é caracterizada por: não trabalhar com base em repetição ou em memorização (em sua grande maioria); não haver uma necessidade de correção tão grande quanto em outros métodos, pois o importante é haver comunicação e compreensão; compreender a aprendizagem como centrado no aluno; e considerar a variação linguística como elemento de grande importância nos materiais didáticos⁹ (RICHARDS; RODGERS, 2011).

Por conseguinte, vários outros métodos de ensino surgiram nesse período da “era dos métodos”, tais como a abordagem lexical, a programação neurolinguística, o *Total Physical Response*, o *Silent Way*, o *Community Language Learning*, o *Cooperative Language Learning* e o *Task-based Learning*, entre outros. (BROWN, 2000; RICHARDS; RODGERS, 2011; ROCHA; LEMOS, 2014). Consequentemente, por muito tempo, os métodos foram vistos como uma solução para os problemas do ensino e do desenvolvimento de línguas. Conforme novos métodos iam surgindo, estes eram adotados como “o melhor método” (RICHARDS; RODGERS, 2011).

Todavia, a partir de 1990, estudiosos e educadores passaram a perceber que os métodos e as abordagens eram soluções muito “fechadas” para lidar com os problemas e com as imprevisibilidades de uma sala de aula de línguas (RICHARDS; RODGERS, 2011). Ao seguir o passo a passo de um método, o professor ficava muito restrito e não havia espaço para sua subjetividade ou para a sua própria didática, pois “a abordagem escolhida deveria funcionar para todos, independentemente do professor que a aplicasse, do tempo e do lugar” (SANTOS; ARAGÃO, 2015).

⁹ Se pode perceber essa questão no livro didático *Interchange*, de Jack C. Richards (livro didático utilizado pelo curso livre de idiomas onde esta pesquisa ocorreu). A partir das observações e da experiência da pesquisadora com esse material, há a presença de algumas variedades linguísticas em exercícios de compreensão auditiva, dentre elas as variedades americana, britânica, japonesa, indiana e até mesmo a brasileira. No entanto, pode-se perceber que o livro não traz discussões acerca dessas variedades e não chama a atenção dos alunos diretamente para elas no livro em geral (GRUENDLING, 2017).

Além disso, nos métodos se desconsiderava muitas vezes as características individuais dos alunos e os estilos de aprendizagem, por exemplo, pois os professores tinham a obrigação de seguir à risca um determinado método. (RICHARDS; RODGERS, 2011). Não somente isso, mas os métodos em sua grande maioria não apresentavam um embasamento teórico-científico de qualidade, ou um embasamento na vivência e na observação da sala de aula e da aprendizagem (RICHARDS; RODGERS, 2011). Segundo Kumaravadivelu (1994, p. 29, tradução nossa):

Do ponto de vista prático, nenhum desses métodos pode ser idealizado na sua forma mais pura em sala de aula, primeiramente porque eles não são derivados da experiência e da experimentação de sala de aula, mas são artificialmente transplantados para a sala de aula e, como tal, removidos completamente da realidade da sala de aula.

Essas críticas levaram, então, ao que Kumaravadivelu (1994) chama de “era pós método”. Segundo o autor, essa era é caracterizada por três aspectos: uma busca por um ensino de línguas que, mesmo apreendendo características dos métodos se necessário, não se mantenha preso a eles; a promoção da autonomia do professor, deixando-o livre para observar e agir na sua própria sala de aula de acordo com as suas necessidades e as de seus alunos; e o ensino com base no *principled pragmatism*, ou seja, uma consciência de que as teorias e as práticas pedagógicas devem estar intimamente relacionadas à ação de ensinar, bem como à autoavaliação crítica desse ensino. Em outras palavras, é uma autocrítica, um auto olhar do professor para com sua aula, relacionando a teoria e a prática.

Devido a essa concepção de ensino, Kumaradivavelu (1994) desenvolveu um *framework* com estratégias para que os professores possam trabalhar com base nas necessidades e situações vivenciadas nas suas salas de aula, promovendo a autonomia:

(a) Maximizar oportunidades de aprendizagem, (b) Facilitar interação negociada, (c) minimizar desajustes, (d) ativar heurística intuitiva, (e) consciência do idioma, (f) contextualizar o uso da língua, (g) integrar habilidades linguísticas, (h) promover autonomia do estudante, (i) aumentar consciência cultural, e (j) garantir relevância social. (KUMARADIVAVELU, 1994, p. 32).

Assim, na era pós-método invertem-se os papéis professor-aluno numa perspectiva *top down*, para uma abordagem aluno-professor (*bottom up*) (LARSEN-FREEMAN, 2011a) na qual o aluno se torna o elemento central do desenvolvimento. Dessa forma, a aprendizagem se torna o elemento mais importante e não somente o seu ensino. (SANTOS; ARAGÃO, 2015).

Conseqüentemente, nas últimas décadas, essa corrente de pensamento vem influenciando novas formas de ensino (VEIT, 2016). Na perspectiva do pós-método, o professor é encorajado a agir como um guia e como um facilitador. Logo, o professor assume um papel de auxiliador, ao passo que os alunos assumem papéis de participantes e co-constructores do conhecimento (SANTOS; ARAGÃO, 2015). Essa concepção, ou seja, de formar alunos participantes e ativos, deu origem às Metodologias Ativas de ensino (KANE, 2004).

Figura 2 – Ordem cronológica dos métodos e abordagens de ensino de Línguas Adicionais



Fonte: Elaborado pela autora.

Borges e Alencar (2014) definem o termo “Metodologia Ativa” como metodologias que podem auxiliar o aluno no processo de aprendizagem, a potencializar uma formação crítica e, inclusive, a “favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante” (BORGES; ALENCAR, 2014, p. 120).

Além disso, Sobral e Campos (2012) ressaltam que as Metodologias Ativas instigam processos crítico-reflexivos nos discentes, uma vez que os alunos participam ativamente da aprendizagem e, portanto, se comprometem com o processo de desenvolvimento colaborativamente. Já Veit (2016) e Diesel, Baldez e Martins (2017) estabelecem que as Metodologias Ativas seguem alguns princípios, sendo eles: o aluno como elemento central do processo de ensino e aprendizagem; a autonomia; o professor

como mediador/facilitador/ativador do conhecimento; a inovação; a reflexão; a problematização da realidade; e o trabalho em equipe.

Por outro lado, Bonwell e Eison (1991) afirmam que não basta formar apenas alunos-ouvintes em sala de aula, pois estes precisam exercer várias habilidades, tais como escrever, ler, discutir, e, principalmente, pensar criticamente por meio de tarefas como análise, síntese e avaliação. Ademais, nas Metodologias Ativas se deve considerar o aluno, pois dessa forma se leva em conta a realidade deste e, conseqüentemente, o desenvolvimento do conteúdo se torna mais autêntico (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). Assim, as Metodologias Ativas podem ser consideradas sistemas complexos, por exemplo, pois são sistemas abertos: são flexíveis à didática e à subjetividade do professor, acolhem as individualidades dos alunos e moldam-se aos interesses dos aprendizes.

Posto isso, segundo Diesel, Baldez e Martins (2017), várias Metodologias Ativas foram sendo desenvolvidas com base nos princípios mencionados até então. Algumas tiveram como base, por exemplo, teorias como a aprendizagem pela interação de Vygotski, outras a aprendizagem significativa de Ausubel, e outras a aprendizagem pela experiência/ação de Dewey (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Nesse contexto, a abordagem ABInv, a qual adotamos nesta dissertação, surgiu por meio de Dewey (1995), no ramo de Ciências Exatas e Biológicas, como uma alternativa aos métodos tradicionais de ensino (KHALAF, 2018). Alberta Education (2004, p. 1, tradução nossa), por exemplo, define a abordagem ABInv como

um processo em que os alunos estão envolvidos em sua aprendizagem, formulam perguntas, investigam amplamente e, então, constroem novas compreensões, significados e conhecimento[s]. Esse conhecimento é novo para os alunos e pode ser utilizado para responder a um questionamento, para desenvolver uma solução ou para sustentar uma opinião ou um ponto de vista. O conhecimento normalmente é apresentado aos outros e pode resultar em alguma forma de ação.

Dessa maneira, sob esse olhar, os alunos desempenham um papel essencial como construtores do conhecimento, ao passo que os professores – tradicionalmente de fornecedores “da verdade” – desempenham um papel de guia que instrui e facilita o processo de desenvolvimento (SANTOS; ARAGÃO, 2015; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). Não somente isso, mas também devemos mencionar que, de acordo com Arauz (2013), a ABInv apresenta as seguintes características: estimula o desenvolvimento do **pensamento crítico**; possibilita a participação ativa dos alunos no processo de desenvolvimento do conhecimento; facilita a habilidade de resolução de

problemas, guia os discentes a formarem e expressarem conceitos por meio do questionamento; e possibilita – por meio do uso de tecnologias, as quais conectadas à realidade dos alunos – uma interação com a comunidade local e com a **comunidade global**.

Essa relação com a comunidade global que a ABInv pode proporcionar relaciona-se com a questão da variação linguística do inglês (*World Englishes*), por exemplo, que é a temática abordada nas aulas propostas nesta dissertação. A ABInv é uma abordagem aberta e que permite que os alunos se envolvam com temáticas do interesse deles e, por meio do contato com os *World Englishes*, a ABInv também proporciona que esses aprendizes entrem em contato com culturas diferentes, com pessoas de outros locais e com novos conhecimentos a partir de outras perspectivas, além de ressignificarem sua própria comunidade e cultura local.

Ademais, de acordo com Arauz (2013), a ABInv apresenta vários benefícios, dentre eles: propiciar que os alunos entendam e formulem questionamentos próprios; desenvolver técnicas de resolução de problemas – as quais ajudam os alunos a desenvolver estratégias metacognitivas –; transformar um ambiente de aprendizagem tradicional em um ambiente ativo de aprendizagem; motivar os alunos a prestarem mais atenção às aulas e a se interessarem mais em utilizar a língua-alvo que estão aprendendo; estimular a escrita e a oralidade dos alunos em contextos mais próximos da realidade; e estimular o senso de comunicação e cooperação entre os educandos. Semelhantemente, Chang, Chang e Shih (2016, p.101, tradução nossa) alegam que

“fazer para aprender”, através de atividades abertas, centradas no aluno e do tipo “mão na massa”, encoraja os alunos a participarem ativamente, ao invés de serem receptores passivos do conhecimento, como em um modelo tradicional centrado no professor.

Assim, ao propor atividades abertas e centradas no aluno, se permite também um acolhimento dos sistemas complexos que os alunos e que a sala de aula são, pois se admite a imprevisibilidade. Nesse processo, o professor deve, também como sistema complexo, se auto-organizar para acolher aos interesses dos alunos. Além disso, se promove também o desenvolvimento do pensamento crítico, objetivo central da abordagem ABInv, pois, partindo dos questionamentos e das experiências dos alunos, permite-se também processos de autorreflexão.

No entanto, por vezes, é passível de confundir a ABInv com a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), uma vez que ambas são Metodologias Ativas nas quais os alunos buscam o conhecimento de forma autônoma. Cattaneo (2017), porém, argumenta

que o PBL foca na resolução de problemas em um determinado contexto, ao passo que a ABInv foca nas dúvidas e nos questionamentos dos alunos. Ademais, Hmelo-Silver e Ertmer (2015, p. 11, tradução nossa) argumentam que

a principal diferença entre o PBL e a abordagem Aprendizagem Baseada na Investigação está relacionada ao papel do professor. Em uma abordagem baseada na investigação o professor é tanto um facilitador da aprendizagem (encorajando/esperando uma reflexão crítica), quanto um provedor da informação. Em uma abordagem baseada em problemas (PBL), o docente apoia o processo [de aprendizagem] e espera que os alunos tomem a compreensão deles explícita, mas não provê a informação relacionada ao problema – [pois] isso é responsabilidade dos alunos.

Logo, é imprescindível estabelecer limites claros entre uma abordagem e outra, visto que as Metodologias Ativas têm a característica de serem centradas no aluno e na sua participação ativa.

Já com relação, especificamente, a estudos referentes à abordagem pedagógica ABInv, esta foi aplicada em diferentes contextos, obtendo resultados contrastantes. A exemplo, Ziemer (2013) constatou que a abordagem ABInv demonstrou um mesmo nível de desenvolvimento e engajamento dos alunos do que em uma abordagem tradicional, por exemplo. Semelhantemente, Edelson, Gordin e Pea (1999) demonstraram algumas possíveis dificuldades (por parte tanto dos professores quanto dos alunos) ao se implantar a abordagem ABInv em sala de aula, sendo elas: falta de motivação; acessibilidade de técnicas de investigação; conhecimento prévio; gestão de atividades extensas; e obstáculos práticos do contexto de aprendizagem.

Por outro lado, há estudos que demonstram resultados positivos a favor dessa abordagem, principalmente no ensino e desenvolvimento de LA e de inglês como LA. Nesse âmbito, as pesquisas sobre a ABInv têm demonstrado resultados a favor da abordagem. Lee (2014, p. 1243, tradução nossa), por exemplo, em um estudo com relação à aprendizagem eficaz/significativa e fatores motivacionais, constatou que

os alunos demonstraram um resultado positivo, em geral, à Abordagem Instrucional Baseada na Investigação. As respostas do processo de análise manifestaram que esse tipo de ensino Socrático é válido e eficaz como um método para instrução de L2.

Dessa forma, o estudo de Lee (2014) apresenta evidências de que a abordagem ABInv pode ser eficaz para o ensino e desenvolvimento de LA. Ainda considerando essa perspectiva, outras pesquisas se assemelham à pesquisa de Lee (2014), porém enfocam especificamente contextos de ensino de inglês como LA – o qual vem a ser o contexto deste trabalho –. Um exemplo disso é a dissertação de Eleni Paraschopoulou (2018), a

qual tinha como principal objetivo compreender os benefícios da abordagem ABInv na sala de aula de inglês como LA. Os resultados obtidos nessa pesquisa demonstraram que os discentes se engajaram nas atividades propostas (principalmente naquelas que eram relacionadas às temáticas do interesse deles). Sob o ponto de vista das educadoras, estas também perceberam benefícios em relação à aula ser centrada no aprendiz em vez de no docente, pois a abordagem ABInv possibilitou uma maior comunicação dos alunos entre si, em inglês, uma vez que vários trabalhos em grupo foram realizados.

Logo, podemos observar como a ABInv envolve princípios considerados na Teoria da Complexidade, por exemplo, pois, por meio da realização de trabalhos em grupos, se propiciam fenômenos como a co-adaptação entre os alunos, os quais, ao trocarem conhecimentos e interagirem por meio do uso e da revisitação de seus conhecimentos (*soft-assembly*), devem auto-organizar seus sistemas para assimilar os conhecimentos construídos em conjunto.

Além dos estudos mencionados acima, há ainda outros estudos os quais enfocam a abordagem ABInv em diferentes contextos de desenvolvimento de LA (principalmente de inglês como LA). Como exemplo, citamos estudos que integram o ensino de inglês como LA com o ensino de ciências (ZEEGERS; MCKINNON, 2012) e estudos sobre letramento com aprendizes de inglês (GUCCIONE, 2011).

Portanto, se pode compreender a relevância de uma abordagem como a ABInv em uma sala de aula de LA. Contudo, é preciso também saber como a abordagem em questão pode ser, de fato, aplicada em um contexto de ensino e aprendizagem, conforme abordaremos a seguir.

2.2.1 O ensino por meio da abordagem Aprendizagem Baseada na Investigação

A abordagem de ensino e aprendizagem ABInv consiste em um processo de investigação, chamado de Ciclo de Investigação¹⁰, o qual se divide em várias etapas (PEDASTE *et. al.*, 2015). A partir dessas etapas, os alunos – por meio da participação ativa – podem realizar suas descobertas acerca de determinado tema ou conteúdo. Em outras palavras, para que a abordagem ABInv possa ser aplicada em sala de aula, ela deve seguir o Ciclo de Investigação.

No entanto, na literatura há uma grande divergência acerca das etapas que precisam ser desenvolvidas na abordagem ABInv (tanto acerca da terminologia das

¹⁰ A tradução para o termo *Inquiry Cycle* (Ciclo de Investigação) foi adotada com base em Valente, Baranauskas e Martins (2014).

etapas, quanto de sua quantidade). Percebendo isso, Pedaste *et. al.* (2015) desenvolveram uma revisão de literatura e propuseram um modelo que sintetiza as fases do Ciclo de Investigação. Tal modelo consiste em cinco etapas: Orientação, Conceptualização, Investigação, Conclusão e Discussão. Além de estabelecerem cinco fases que compõem o Ciclo de Investigação, Pedaste *et. al.* (2015) dividiram algumas etapas em subcategorias: A etapa Conceptualização é dividida no subgrupo Questionamento e Geração de Hipóteses; a etapa Investigação é composta pelas subdivisões Exploração, Experimentação e Interpretação de Dados; e, por fim, a etapa Discussão é subdividida em Reflexão e Comunicação/Compartilhamento das Informações Encontradas.

A partir desse modelo, explicitaremos cada etapa do Ciclo de Investigação, de acordo com Pedaste *et. al.* (2015), tal como se segue:

Etapa 1) Orientação: Consiste na estimulação do interesse e da curiosidade dos alunos acerca do problema (no caso desta dissertação, o problema consiste nos *World Englishes*). Durante essa fase, o conteúdo a ser estudado é introduzido pelo ambiente (i.e., a sala de aula), pelo aluno ou pelo professor;

Etapa 2) Conceptualização: Consiste na compreensão de conceitos relacionados ao tema estudado. Essa etapa pode ser subdividida em: Questionamento (no qual os alunos formulam uma ou mais perguntas de pesquisa) e Geração de Hipóteses (na qual os alunos desenvolvem hipóteses sobre o tema);

Etapa 3) Investigação: Consiste na fase em que a curiosidade dos alunos é estimulada a fim de responder às perguntas de pesquisa formuladas na etapa anterior. A etapa Investigação é subdividida em: Exploração (na qual os alunos planejam seu processo de investigação, com base nas perguntas de pesquisa), Experimentação (na qual os alunos colocam em prática o planejamento da pesquisa, conduzindo um experimento para testar as hipóteses formuladas, além de coletar os dados gerados) e Interpretação dos Dados (na qual os alunos interpretam os dados coletados e sintetizam o novo conhecimento adquirido). É importante mencionar que durante a Exploração e/ou a Experimentação, os alunos também devem pensar sobre os materiais e os recursos que precisarão utilizar para realizarem suas pesquisas;

Etapa 4) Conclusão: Consiste na etapa em que os alunos revisitam suas perguntas de pesquisa e suas hipóteses para conferir se os resultados da pesquisa responderam aos seus questionamentos. Nessa fase, é possível que os alunos formulem novos questionamentos e novas hipóteses a partir dos resultados que obtiveram;

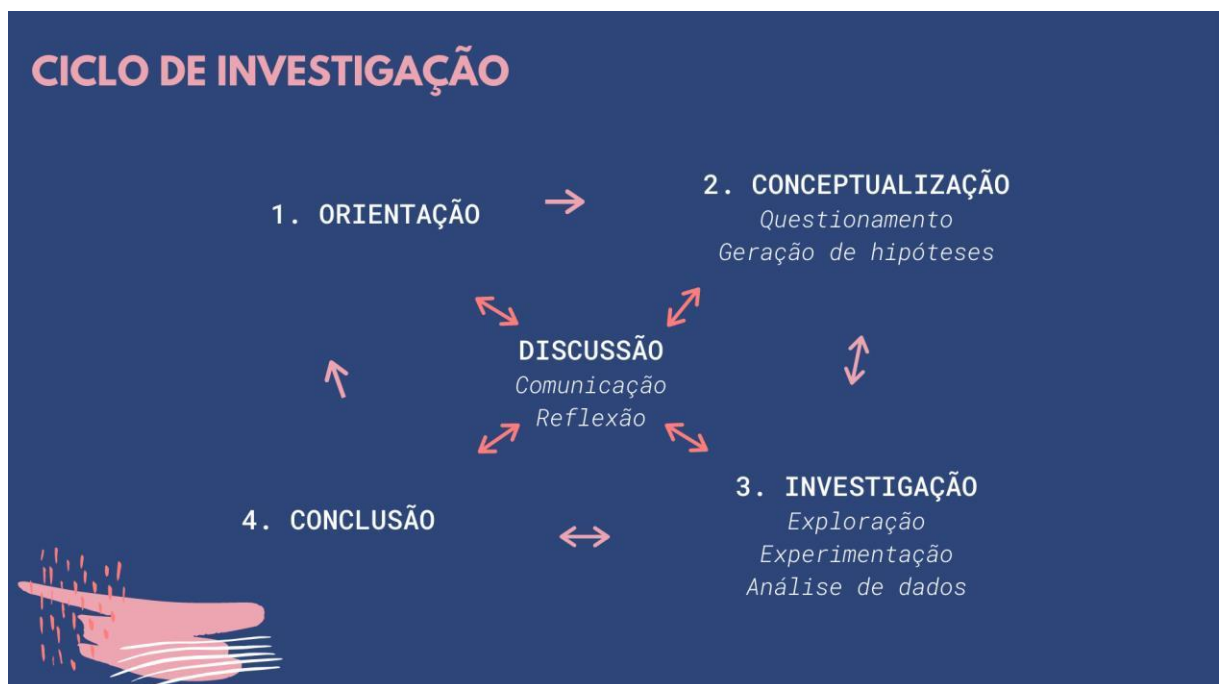
Etapa 5) Discussão: Consiste em duas subdivisões: Comunicação (na qual os alunos apresentam seus resultados e suas conclusões aos outros colegas e ao professor,

interagindo com os outros participantes. Estes últimos devem dar um *feedback* e comentar sobre as pesquisas desenvolvidas, podendo os alunos comunicarem suas próprias interpretações sobre o tema) e Reflexão (a qual pode ser um processo interno dos alunos, no qual eles refletem sobre o sucesso – ou não – de suas pesquisas, sobre novas propostas para um novo Ciclo de Investigação, ou sobre como o processo da ABInv poderia ser melhorado). Durante a Reflexão, Pedaste *et. al.* (2015) sugerem que atividades como role-plays, escritas de um diário ou de uma narrativa, ou perguntas guias sejam desenvolvidas com os alunos. Ambas as subfases dentro da etapa maior, a Discussão, podem servir como subsídio para a avaliação e a reflexão dos alunos sobre o Ciclo de Investigação como um todo, ou sobre apenas uma das etapas do processo. Ainda mais, a etapa Discussão, por vezes, pode ser considerada opcional uma vez que

para um aprendiz, o êxito da abordagem Aprendizagem Baseada na Investigação pode frequentemente ser atingido sem a Comunicação ou a Reflexão. No entanto, a qualidade de todo o processo da Aprendizagem Baseada na Investigação e, conseqüentemente, das conquistas de aprendizagem, podem depender das discussões [entre os participantes] durante cada etapa do Ciclo de Investigação e/ou da completude de todas as etapas do processo (PEDASTE *et. al.*, 2015, p. 55, tradução nossa).

Assim, o Ciclo de Investigação proposto por Pedaste *et. al.* (2015) pode ser sintetizado por meio da seguinte figura:

Figura 3 - Ciclo de Investigação



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Pedaste *et. al.* (2010)

Não somente isso, mas também as etapas da ABInv são denominadas, não coincidentemente, de Ciclo de Investigação, pois, ao final do processo, os alunos podem formular novos questionamentos, os quais levariam a uma nova pesquisa. Dessa forma, a abordagem ABInv faz parte de um ciclo contínuo. Além disso, segundo Pedaste *et. al.* (2015), o Ciclo de Investigação é um processo aberto, pois, muitas vezes, os alunos podem transitar entre as etapas do Ciclo de Investigação conforme suas necessidades, pulando uma etapa ou retornando a uma etapa anterior, a fim de adquirir o conhecimento que buscam.

Isso vai ao encontro da Teoria da Complexidade, pois o Ciclo de Investigação considera que os alunos, dentro de sua complexidade, trilharam caminhos diferentes e únicos dentro do desenvolvimento, além de realizarem o processo de *soft-assembly* ao revisitarem etapas anteriores, por exemplo. É essa dinamicidade do sistema, ou seja, essa capacidade de mudança e de adaptação, de cada um trilhar seu caminho, que pode levar à emergência de novos conhecimentos, por exemplo.

Quanto à avaliação do Ciclo de Investigação, Lee (2014) argumenta que o docente pode utilizar a avaliação formativa (*formative assessment*), a qual consiste em dar *feedback* aos alunos sobre suas competências e performances, pois

o objetivo dessa avaliação não é avaliar, mas ajudar os alunos a identificar suas dificuldades e sugerir soluções. Relacionado ao IBLL [*Inquiry Based Language Learning*] – Aprendizagem de Línguas Baseada na Investigação], o professor pode conduzir uma avaliação formativa enquanto as atividades de ensino e aprendizagem ocorrem (REJEKI, 2017, p. 142, tradução nossa).

Essa proposta de avaliação assemelha-se, também, às premissas da Teoria da Complexidade, visto que, considerando os alunos e a sala de aula como sistemas complexos, não há um resultado ao final de um projeto como o desenvolvido nesta dissertação, mas sim um desenvolvimento contínuo, um processo. A avaliação, portanto, deve ser feita apenas a partir do processo, do que ocorreu e como ocorreu.

Ademais, além de compreender as etapas do Ciclo de Investigação e os critérios de avaliação do processo de ensino e aprendizagem ABInv, é importante que o docente tenha conhecimento de ferramentas pedagógicas, as quais podem auxiliar nesse processo. Tais ferramentas podem consistir em recursos tecnológicos, por exemplo.

Conforme Arauz (2013) defende, a abordagem ABInv, quando atrelada a ferramentas tecnológicas, pode ser ainda mais benéfica. Semelhantemente, Lee (2014) alega que os avanços tecnológicos, juntamente com os recursos multimidiáticos, tornam a sala de aula interessante e informativa. Além disso, para o autor, a ABInv, se

acompanhado de recursos visuais ou multimídiaicos, pode providenciar suporte extra ao conteúdo que está sendo discutido nas aulas, bem como tornar a aprendizagem mais compreensível e “revigora[r] o espírito interativo” (LEE, 2014, p. 1240).

Certamente, não se pode dizer que a tecnologia é um pré-requisito para que a abordagem ABInv possa ser desenvolvida em um determinado contexto. Porém, a tecnologia é uma ótima aliada para a sala de aula considerando, principalmente, o contexto de pandemia do coronavírus (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020) e as condições de ensino remoto¹¹ em que esta pesquisa se desenvolveu. Ademais, a própria era pós-método e as Metodologias Ativas são caracterizadas por uma presença significativa dos recursos tecnológicos, pois estes podem ser ferramentas que podem apresentar o conteúdo, além de assumir o papel do professor, interagindo e por vezes avaliando (LEFFA, 2012b *apud* SANTOS; ARAGÃO, 2015).

Por esses motivos, é ainda mais necessário que se saiba como utilizar a tecnologia de uma forma crítica e reflexiva, tanto para o professor que pretende utilizar Metodologias Ativas como a ABInv, quanto para o aluno que precisa se adaptar a um novo contexto de ensino e desenvolvimento, como em meio à pandemia do coronavírus. Para Arauz (2013), por exemplo,

os alunos utilizam a tecnologia não somente para compreender conteúdos, mas também para compreender de uma forma mais profunda o mundo ao redor deles, através de interações sincrônicas e assíncronas com outros alunos, professores e especialistas no tópico [em questão] (ARAUZ, 2013, p. 484, tradução nossa).

Contudo, essa habilidade de compreensão não deve ser uma compreensão embasada em conhecimento passivo (*top down*), mas sim o sujeito deve pensar reflexivamente e ativamente (*bottom up*) sobre o mundo em que se está inserido. Nesse ponto, abordagens como a ABInv têm o objetivo de promover essa participação ativa e consciente dos alunos. Essa habilidade de autorreflexão pode ser conhecida como o pensamento crítico (DEWEY, 1979), e é considerada uma habilidade essencial não somente para os processos de ensino e aprendizagem, mas também para a vida (VIEIRA, 2017). Logo, discutiremos um pouco mais sobre essa habilidade na próxima seção.

¹¹ Diferentemente do ensino na modalidade híbrida, que pode ser definida como uma mescla entre o modelo presencial de ensino e o modelo online por meio dos recursos tecnológicos (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015), ou do modelo EAD, o ensino remoto tem como propósito não “recriar um novo modelo educacional, mas fornecer acesso temporário aos conteúdos e apoios educacionais de uma maneira a minimizar os efeitos do isolamento social nesse processo” (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 13).

2.2.1.1 O pensamento crítico

Num mundo tecnológico e globalizado, cada vez mais surge a necessidade de as pessoas demonstrarem determinadas aptidões para lidar com toda essa evolução (TAPSCOTT, 2009). Dessa forma, é imprescindível que desenvolvamos competências cognitivas e socioemocionais específicas para nos adaptarmos à ambientes de aprendizagem globalizados. Essas competências são as chamadas competências do século XXI e consistem em sete habilidades: Colaboração, Comunicação, Criatividade, Pensamento Crítico, Letramento Informativo, Inteligência Socioemocional e Resolução de Problemas (SILBER-VAROD; ESHET-ALKALAI; GERI, 2019). Neste subcapítulo, por conseguinte, trataremos especificamente sobre o pensamento crítico.

Exercemos o pensamento crítico ao realizar diversas tarefas do dia a dia, como demonstrar curiosidade, questionar nosso conhecimento, escutar alguém, analisar uma situação, argumentar, dentre outros (VIEIRA, 2017). Posto isso, o pensamento crítico pode ser definido como “uma aptidão de análise de um determinado cenário sob diferentes pontos de vista; a capacidade para questionar fatos e emitir opiniões e juízos fundamentados sobre um determinado tópico” (VIEIRA, 2017, p.11). Assim, o pensamento crítico pode ser considerado como uma “estratégia mental” (VIEIRA, 2017, p. 12), por meio da qual uma pessoa chega a conclusões a partir de seu próprio processo de reflexão, bem como de seu autoquestionamento e de sua autoanálise, “contrariando a comodidade e a necessidade de se adaptar a um modelo [de pensamento] já estabelecido.” (VIEIRA, 2017, p. 12).

A partir dessas primeiras concepções, podemos também salientar que há dois principais segmentos com relação ao pensamento crítico, sendo eles: um segmento filosófico – o qual tem como objetivo desenvolver o pensamento crítico nas pessoas, de forma que estas são estimuladas a “questionar a coerência dos argumentos, refutar conclusões pouco sustentadas, questionar a legitimidade e a credibilidade de diferentes fontes de informação, [e] reconhecer erros de raciocínio” (PIETTE, 1996 *apud* VIEIRA, 2017, p. 12) –; e um segmento psicocognitivo – o qual tem como objetivo desenvolver capacidades psicológicas e cognitivas de reflexão nos indivíduos, de forma que estes são estimulados a tomar decisões e a solucionar problemas¹² – (VIEIRA, 2017).

Com relação à essa última vertente, a psicocognitiva, Beyer (1984) afirma que há três habilidades de pensamento, as quais ele chama de *thinking skills*. A primeira habilidade consiste no que o autor denomina *macro-thinking skill*, e envolve a capacidade

¹² Entendem-se aqui “problemas” como “dificuldades”.

de resolver de problemas. A segunda habilidade, não tão complexa (*micro-thinking skill*), envolve capacidades como memorizar e sintetizar, por exemplo, as quais possibilitarão as *macro-thinking skills*. Já a terceira habilidade consiste numa combinação das duas primeiras, originando, assim, o chamado pensamento crítico.

Semelhantemente, Swartz e Perkins (1999) afirmam que o pensamento crítico é apenas um dos modos de pensar possíveis, mas que este, em especial pode estimular “o aprendizado sobre nós mesmos e sobre o mundo, ao usar o nosso conhecimento para fazer escolhas sábias e ao nos comunicarmos com os outros” (*ibid.* p. 108, tradução nossa). Ao nos comunicarmos com os outros podemos entrar em contato com diversas variedades de uma língua, por exemplo. Ao entrarmos em contato com outras variedades, ou outros *World Englishes*, como no caso desta dissertação, propicia-se um desenvolvimento sobre nós mesmos e sobre o mundo, conforme salientam Swartz e Perkins (1999).

Consequentemente, o pensamento crítico reflete no desenvolvimento de determinado conteúdo ou de determinada disciplina, mas, principalmente, na vida dos alunos como um todo, pois o pensamento crítico “possibilita uma melhoria das capacidades dos indivíduos de tomarem decisões na sua vida quotidiana” (TENREIRO-VIEIRA, 2000 *apud* VIEIRA, 2017, p. 19). Desse modo, o pensamento crítico se torna uma capacidade imprescindível para os seres humanos que convivem em uma sociedade globalizada, pois

na sociedade do século XXI, onde a mudança é a única coisa constante, impõe-se cada vez mais à escola que potencie oportunidades para que todos os alunos adquiram a capacidade de formular problemas, resolver questões, determinar as decisões mais efetivas e criar novas soluções que são os pré requisitos de sucesso na vida (MIRA, 2005, p. 35).

Desse modo, podemos perceber que o pensamento crítico é essencial não somente para o desenvolvimento acadêmico de um indivíduo, mas também para o desenvolvimento pessoal e profissional. Logo, cada vez mais o mercado de trabalho atual tem buscado por pessoas com essa habilidade. (PASCH; NORSWORTHY, 2001; TAPSCOTT, 2009). Além disso, o pensamento crítico se faz necessário atualmente, pois, de acordo com Swartz e Perkins (1999), ao pensar criticamente nós devemos ser críticos sobre como e o que julgar aceitável, refletir conscientemente ao fazermos julgamentos, refletir e argumentar sobre esses julgamentos, e “procurar e coletar informações confiáveis para usar como evidência ou razão ao amparar esses julgamentos” (*ibid.* p. 38, tradução nossa).

Já com relação à educação, é importante mencionar que, a fim de desenvolver o pensamento crítico dos alunos, os docentes devem usar em aula ferramentas didáticas com relação a temáticas reais e cotidianas dos alunos, providenciando práticas com as quais os alunos possam se identificar. Desse modo, se facilita que os alunos formulem perguntas sobre as quais eles realmente têm dúvidas e, conseqüentemente, respondam a esses questionamentos conscientemente e reflexivamente (VIEIRA, 2017, p. 23).

Portanto, abordagens como a ABInv, como no caso desta pesquisa, podem ser uma boa alternativa para desenvolver o pensamento crítico, pois esta considera os interesses dos alunos: não somente leva-se em conta a curiosidade dos alunos acerca dos *World Englishes*, mas também se propõe a eles que questionem e busquem respostas para esses seus questionamentos, por meio de uma pesquisa.

Ademais, tem sido cada vez mais requisitado que os professores adequem seus recursos didáticos às temáticas sociais atuais e, também, ao conhecimento que os alunos já possuem. Dessa forma, os discentes podem se tornar mais capazes de “aprender a dar solução a problemas reais” (VIEIRA, 2017, p. 28). Ao considerarmos a realidade dos alunos, também concebemos que “ensinar a pensar é ensinar os alunos a serem mais conscientes e responsáveis das suas capacidades e processos de aprendizagem. É torná-los mais autônomos, não só na escola, mas na vida.” (VIEIRA, 2017, p. 29).

Ao desenvolvermos o pensamento crítico nos alunos, por sua vez, Tenreiro-Vieira e Vieira (2000a *apud* VIEIRA, 2017) afirmam que é necessária a adoção de uma metodologia de ensino que tenha uma correlação com o pensamento crítico. Por isso, se deve levar em conta que as atividades propostas segundo essa metodologia devem, também, objetivar o desenvolvimento do pensamento crítico. Então, é imprescindível que o aluno tenha uma certa autonomia em sala de aula, para que ele possa desenvolver seus próprios questionamentos e suas próprias soluções.

Para que tal desenvolvimento ocorra, Vieira (2017) sugere a adoção de Metodologias Ativas, pois estas permitem que o aluno realize as tarefas, essencialmente, de forma independente. Dessa maneira, não estaremos mais concebendo o aluno como um receptor do conhecimento, o qual é passado por meio de um detentor da verdade: o professor. Além disso, também é importante considerar que “na esfera educativa, mais precisamente, no âmbito das atividades pedagógicas, uma abordagem metodológica reflete as convicções do professor, sobretudo, a sua visão sobre o ato de educar” (VIEIRA, 2017, p. 26). Por desenvolver tais habilidades de reflexão nos alunos, as abordagens que têm como objetivo o desenvolvimento do pensamento crítico – como é o caso, especialmente, da ABInv –, possibilitam que o aluno assuma o protagonismo de sua

própria aprendizagem, característica das Metodologias Ativas (PASCH; NORSWORTHY, 2001).

Já os documentos oficiais, referentes à educação e ao ensino no Brasil, também reconhecem a importância do desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos. No caso do Ensino Médio, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais alegam que, na formação discente, deve haver “o aprimoramento do estudante como um ser de direitos, pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2013, p. 39).

Esse conceito de que o aluno deve ter uma independência intelectual e de que deve desenvolver o pensamento crítico já vem dos ideais pedagógicos a partir dos anos 30, sob um olhar construtivista (CARVALHO, 2001). No entanto, atualmente ainda é possível observar que tais ideais não chegam de fato onde deveriam, ou seja, nas salas de aula. Pelo contrário, o desenvolvimento do pensamento crítico continua a ser uma utopia, de forma que os alunos continuam não desenvolvendo essa habilidade tal como sugerem os documentos oficiais (CARVALHO, 2001). Isso ocorre não somente no Ensino Médio, mas também no Ensino Superior (BORGES; ALENCAR, 2014).

Assim, muitos professores e instituições não adotam, de fato, o que os documentos oficiais propõem. Isso pode ocorrer, segundo Carvalho (2001), devido ao fato de que 1) ou os professores são resistentes à mudança de suas práticas pedagógicas, ou não possuem formação adequada, ou estão atrelados a uma determinada burocracia escolar; ou 2) os documentos oficiais em si utilizam uma linguagem e/ou teoria que não condiz com a linguagem compreendida pelos profissionais da comunidade escolar, seja por formação inadequada ou por falta de formação continuada (CARVALHO, 2001).

Todavia, segundo Carvalho (2001), apesar desses fatores, muitos profissionais da educação acreditam, atualmente, que o desenvolvimento do pensamento crítico é essencial para a formação discente. Porém, mesmo a grande maioria de professores defendendo essa temática, poucos sabem de fato conceituar “pensamento crítico”, bem como associar os conteúdos escolares e as práticas pedagógicas a ele (CARVALHO, 2001). Dessa forma, raramente podemos observar algum tipo de ação e compreensão efetiva sobre o tema no Brasil, por exemplo (CARVALHO, 2001). Porém, é de suma importância que os professores sirvam como exemplos de sujeitos críticos para os alunos, pois, como menciona Carvalho (2001, p. 150),

um ensino direcionado ao desenvolvimento do pensamento crítico dependeria, em larga medida, de uma exposição sistemática a exemplos e práticas críticas que levem os alunos a apreciar seu valor e buscar o cultivo e o aperfeiçoamento

desses traços em suas próprias atividades. Daí a importância da convivência do aluno com professores capazes de exercitar seu pensamento crítico, inclusive em relação a métodos e informações presentes em livros didáticos ou propostas curriculares (CARVALHO, 2001, p. 159).

Contudo, devemos considerar que o pensamento crítico não pode se dar de forma individualizada, mas sim tanto em conjunto com os conhecimentos dos alunos – e dos professores –, quanto com os conteúdos relacionados ao currículo escolar (CARVALHO, 2001). Em outras palavras, nos ambientes escolares, não é cabível que um discente argumente criticamente sobre um determinado assunto apenas se baseando em experiências próprias, mas sim que este esteja fundamentado em uma base teórica da disciplina em questão – no caso deste trabalho, a língua inglesa. Logo, o pensamento crítico não se desenvolve de forma solitária, mas sim em uma cadeia de conhecimento e interação; interação esta que ocorre, por meio do uso, entre sistemas complexos: ambiente escolar, professor, vivência dos alunos, temáticas do interesse dos alunos, conhecimento prévio dos alunos, etc.

Semelhantemente, a respeito disso, acreditamos que “embora seja possível acumular conhecimentos sem desenvolver a capacidade crítica, não é possível desenvolver a capacidade crítica sem possuir conhecimentos e informações.” (CARVALHO, 2001, p. 160). Esses conhecimentos poderão, por sua vez, levar a diversos tipos de pensamento crítico, os quais serão mais, ou menos, adequados para determinadas situações (CARVALHO, 2001). Em outras palavras, um aluno pode vir a demonstrar pensamento crítico em uma situação social (ao argumentar sobre política, por exemplo), ao passo que pode não demonstrar a mesma criticidade em uma situação educacional (ao não questionar sua própria forma de aprendizagem ou sua dedicação ao estudo, por exemplo).

Em contrapartida, Carvalho (2001) argumenta que ensinar o pensamento crítico aos alunos não é como uma “receita de bolo”, a qual pode ser aplicada da mesma maneira e obter sempre os mesmos resultados. O autor critica o que ele chama de “abordagens excessivamente psicologizantes do ensino”, pois, como mencionamos acima, o pensamento crítico é mutável e adaptativo ao contexto, de forma que não se pode separar o ensino do social, ou a aprendizagem da experiência de vida. Segundo o autor, não se pode isolar o conteúdo curricular dos valores, dos conhecimentos e do modo de vida dos alunos.

Ademais, Pasch e Norsworthy (2001) alegam que o processo de reflexão em si não ocorre da mesma forma para todos. Isso quer dizer, em nossos termos, que não se pode separar o sujeito de sua complexidade, daquilo que faz parte de quem ele é. Não se pode,

então, em uma perspectiva complexa de aprendizagem (LARSEN-FREEMAN, 2011), esperar que todos os alunos tenham um mesmo pensamento crítico, pois os sistemas complexos são dinâmicos, em constante mudança, e adaptativos.

Ademais, salientamos, ainda, que este trabalho poderá, possivelmente, romper com o que Carvalho (2001) chama de “verbalismo escolar”, o qual seria utilizar, entre os educadores – e no caso da crítica do autor, nos documentos oficiais – um termo atrativo pedagogicamente, sem que os profissionais da Educação de fato saibam seu significado, o que normalmente gera uma interpretação muito vaga, como acontece com o termo “pensamento crítico”.

Já com respeito ao pensamento crítico propriamente dito, um grande nome é John Dewey, o qual discorreu sobre o que ele chama de “pensamento reflexivo” e sua importância no ensino. Além de trabalhar com outras temáticas também já citadas nesta dissertação, como a ABInv e a aprendizagem pela experiência, o autor aborda que há várias formas de pensar (como pensar em cadeia ou pensar como sinônimo de crer, por exemplo).

No entanto, o pensamento reflexivo seria a melhor forma de pensar, segundo Dewey (1979), pois esta se constitui em “examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1979, p. 15). Os animais, por exemplo, são seres irracionais que agem por instinto e não são capazes de pensar e refletir, bem como não são capazes de produzir linguagem. Já o ser humano é racional e pensante, motivos que possibilitam a existência da linguagem, por exemplo (DEWEY, 1979).

Dessa forma, o ato de pensar reflexivamente não é apenas o “passar” dos pensamentos pela mente de forma desordenada e inconsciente, mas sim se atentar a eles de forma consciente, com um objetivo em mente, a fim de chegar a uma conclusão sobre determinado assunto (PASCH; NORSWORTHY, 2001). Para tal, nós passamos por um processo de reflexão que

começa quando começamos a investigar a idoneidade, o valor de qualquer índice particular; quando experimentamos verificar sua validade e saber qual a garantia de que os dados existentes *realmente* indiquem a idéia sugerida de modo que *justifique* o aceitá-la (DEWEY, 1979, p. 21).

Aproximando a visão de Dewey acerca do processo de reflexão com o processo de aprendizagem, compreendemos que é por essa razão que os alunos devem ser ativos na sua própria aprendizagem, pois eles não mais devem aceitar que o que professor afirma em sala de aula é uma verdade absoluta (PASCH; NORSWORTHY, 2001). Pelo contrário, os alunos devem questionar “como posso saber se o professor realmente está

dizendo a verdade?” e, a partir desse questionamento, buscar por si próprios suas respostas e suas fontes de informação, como na abordagem ABInv. Conseqüentemente, os discentes podem, também, tirar suas próprias conclusões e realizar novas descobertas. Essas descobertas, inclusive, podem ser compartilhadas com os colegas e com o professor, fator que gera, por meio de fatores como a co-adaptação, uma rede de novos conhecimentos (DEWEY, 1979) ou, nos termos da Teoria da Complexidade, a emergência de novos conhecimentos (LARSEN-FREEMAN, 2011).

Assim, a partir dessa discussão, Dewey (1979, p. 22) afirma que há duas fases do ato de pensar reflexivo:

(1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; [e] (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade.

Logo, podemos sintetizar o pensamento crítico da seguinte maneira:

Figura 4 – Conceptualizações de Pensamento Crítico

PENSAMENTO CRÍTICO	SEGMENTO FILOSÓFICO	SEGMENTO PSICOCOGNITIVO
	Estado de dúvida, hesitação, dificuldade mental	Desenvolvimento de capacidades cognitivas (atenção, reflexão, memorização e sintetização)
	Questionamento de argumentos e crenças	Tomada de decisões e solução de problemas
	Reconhecimento de erros de raciocínio	Atentar-se a algo conscientemente, com um objetivo em mente
	Questionamento da legitimidade dos fatos	Realização de pesquisa, procura e inquirição para chegar ao objetivo

Fonte: elaborado pela autora.

Já com relação ao papel do professor, este não pode ensinar o ato de pensar em si (pois é inato ao ser humano), mas pode e deve ensinar **como** pensar, e principalmente, como pensar **bem** (DEWEY, 1979). Porém, Dewey (1979) ainda destaca que o maior responsável pelo desenvolvimento é o aluno, pois somente este pode aprender por si só, ao passo que o professor deve guiar o processo. Ademais, também cabe mencionar que,

segundo o autor, é imprescindível que o professor conheça as experiências passadas de seus alunos, suas esperanças, seus desejos, dentre outros, a fim de um melhor desenvolvimento do pensamento reflexivo. Dessa forma, a reflexão nunca é ausente de atribuição de valor pessoal, ou seja, das experiências pessoais de uma pessoa e/ou de seu ponto de vista. (PASCH; NORSWORTHY, 2001)

Posto isso, ainda sob o viés da educação, Sumner (1906) abordou o pensamento crítico sob uma perspectiva etnocentrista, ou seja, o estudioso acreditava na tendência do ser humano em pensar de acordo com o ambiente e a cultura onde se vive. Sob essa perspectiva, um indivíduo de uma determinada cultura dificilmente terá conhecimento dos diferentes modos de viver das diferentes partes do mundo, e das diferentes épocas históricas. Em razão disso, o indivíduo etnocentrista tende a assumir que sua própria cultura (e do grupo com o qual se relaciona) é a única aceitável, superior às outras (PASCH; NORSWORTHY, 2001). Por conseguinte, é importante que a escola promova o desenvolvimento do pensamento crítico nesse sentido, pois

ao expor os alunos a uma língua e a uma cultura diferentes das deles por meio de uma abordagem fundamentada no pensamento crítico, nós abrimos a possibilidade de eles serem capazes de racionalizar [e] aplicar as habilidades de pensamento deles por meio de múltiplos pontos de vista (PASCH; NORSWORTHY, 2001, p. 11, tradução nossa)

Consequentemente, por meio do desenvolvimento de LA – e no caso deste trabalho, dos *World Englishes* – acreditamos ser possível diminuir a perspectiva etnocentrista de mundo, a qual Sumner (1906) aborda. Além disso, acreditamos ser possível gerar um maior senso cultural e uma maior sensibilidade nos alunos para com outras culturas diferentes da sua, as quais são expressas por meio da língua. Acreditamos, assim, que o pensamento crítico, bem como tudo o que se ensina na escola, não deve ser algo ensinado somente com propósitos pedagógicos, mas também deve ser uma habilidade ensinada com o propósito de perdurar na vida dos alunos, mesmo após sua formação, pois

o pensamento crítico envolve curiosidade, ceticismo e reflexão, e nos encoraja a explorar questões sobre crenças, declarações, evidências, conclusões e até mesmo ações. Aquele que pensa criticamente se sentirá movido a persistir mesmo quando uma solução não está à disposição, ou [quando] pode ser necessário decompor um problema em várias etapas (PASCH; NORSWORTHY, 2001, p. 12, tradução nossa).

Portanto, ensinar o pensamento crítico é ir além de ensinar a gramática e o vocabulário de uma língua (PASCH; NORSWORTHY, 2001), mas ensinar habilidades

para a vida além da escola, para a vida tal como ela ocorre (por meio da linguagem, ao redor do mundo), conscientizando, por exemplo, que o inglês não é falado somente nos Estados Unidos e na Inglaterra, ou que somente se falam as variedades americana e britânica do inglês ao redor do mundo; mas sim, que todos os *World Englishes* são válidos em suas particularidades, incluindo a variedade brasileira.

Para tal, como mencionamos anteriormente, é importante a adoção de abordagens que desenvolvam o pensamento crítico nos currículos escolares. Isso pode ser feito, segundo Pasch e Norsworthy (2001), de duas formas: na primeira delas, o professor adota somente algumas técnicas e competências a fim de estimular o pensamento crítico, mas não questiona a fundo o processo de reflexão pelo qual os alunos passam, ou como os alunos pensam. Já na segunda forma, mais complexa, os alunos são fortemente encorajados a analisarem os motivos de pensarem de tal forma, questionando, até mesmo, sua própria cultura e suas próprias crenças (PASCH; NORSWORTHY, 2001).

Portanto, justamente por ter o objetivo de desenvolver o pensamento crítico de alunos de inglês como LA sobre as variedades linguísticas dessa língua, este trabalho buscará seguir pelo segundo viés curricular, uma vez que procuramos estimular o questionamento e a reflexão dos alunos acerca das diferentes culturas e crenças, incluindo as suas próprias.

Ademais, a fim de ajudar os alunos a chegarem a tal nível de pensamento crítico e reflexão, o professor deve agir como um facilitador, como nas Metodologias Ativas, podendo estimular os alunos por meio de perguntas que o guiem nesse processo, tais como: *Você poderia dar mais detalhes? Como podemos saber a veracidade dessa informação? Você poderia me dar um exemplo? Existe alguma outra maneira, um outro ponto de vista, sob a qual podemos observar essa questão?*, dentre outras (PASCH; NORSWORTHY, 2001).

Já com relação ao tipo de atividade que podemos realizar em sala de aula com a finalidade de desenvolver o pensamento crítico, se podem promover tarefas em grupo, por exemplo (PASCH; NORSWORTHY, 2001). Ademais, outras estratégias também podem ser utilizadas na educação para estimular o pensamento crítico, como utilizar perguntas abertas, ou seja, perguntas que não possuem uma única resposta certa. Por fim, também se pode disponibilizar aos alunos materiais, escritos ou em áudio, para que os discentes encontrem padrões, chegando, dessa maneira, a conclusões sobre as regras (ou outros aspectos) da língua sozinhos (PASCH; NORSWORTHY, 2001).

Dessa forma, buscamos elucidar neste subcapítulo o que é o pensamento crítico, além de especificar estratégias e abordagens para desenvolvê-lo em alunos aprendizes de

LA, ou não. Salientamos, ainda, nesta seção a importância do pensamento crítico, o qual se adapta aos diversos contextos nos quais estamos inseridos e, assim, os indivíduos também precisam, por sua vez, se adaptarem a esses contextos (sejam eles contextos de aprendizagem, de trabalho, ou de globalização, por exemplo).

Ademais, partimos do pressuposto de que os alunos em processo de desenvolvimento de línguas e de desenvolvimento do pensamento crítico podem, constantemente, modificar suas crenças, suas reflexões e seu modo de pensar. Portanto, em outras palavras, os aprendizes (e a sala de aula) consistem em um sistema complexo, dinâmico e adaptativo.

Essas são questões de suma importância quando abordamos um ensino sob uma perspectiva intercultural de ensino, por exemplo, como a perspectiva dos *World Englishes*. Segundo Silva (2019, p. 159), “o ensino de uma língua estrangeira (LE) pelo viés intercultural transcende o ensino de estruturas linguísticas e adentra o universo das estruturas sociais nas quais se funda a própria língua.”. Posto isso, abordaremos, na seção seguinte, um pouco mais sobre essa visão de ensino, traçando uma breve conceituação de variação linguística, bem como dos *World Englishes* e de sua relevância para o ensino.

2.3 Variação Linguística e os *World Englishes*

A língua pode ser considerada um sistema complexo e adaptativo, pois ela emerge do uso, em meio a interações entre outros sistemas complexos (LARSEN-FREEMAN, 2011). Ou seja, é a interação entre as partes de um sistema complexo (as pessoas, o ambiente, o contexto, a região onde se vive, a cultura, etc.), que por meio de processos como a auto-organização, leva à emergência de novos padrões. Consequentemente, ao compreender a língua como sistema complexo, compreendemos também que, por meio da interação com o outro, essa língua se modifica e, portanto, não é estável e igual a todos os seus falantes. A partir dessa concepção de língua, podemos afirmar que a língua varia de acordo com o contexto em que ela está inserida. Em outras palavras, a língua é permeada pela variação linguística, a qual abordaremos neste capítulo.

No entanto, antes de nos aprofundarmos a respeito da variação linguística em si, nos deteremos, brevemente, à sua origem: a Sociolinguística. Segundo Marra e Milani (2012), o primeiro linguista a publicar um texto caracterizando a língua como um fato social foi Meillet. Para o autor,

se o meio no qual a linguagem evolui é um ambiente social, se o objetivo da linguagem é o de permitir as relações sociais, se a linguagem é mantida e preservada

por essas relações, se, enfim, os limites das línguas tendem a coincidir com os dos grupos sociais, é evidente que as causas de que dependem os fatos linguísticos devem ser de natureza social (MEILLET, 1982, p. 232).¹³

Além disso, alguns dos pressupostos de Meillet (1982) preconizavam a ideia de que não se poderia explicar os fatos linguísticos com base somente na mente do indivíduo, pois a língua era compreendida como elemento essencial para a socialização (MARRA; MILANI, 2012). Em outras palavras, podemos dizer que “a língua não é simplesmente um veículo para se transmitir informações, mas é também um meio para se estabelecer e manter relacionamentos com outras pessoas” (MONTEIRO, 2008, p. 16).

Devido a esse caráter social da linguagem, a linguística proposta por Meillet “deveria se ocupar com o estudo do desenvolvimento da linguagem, buscando conciliar os estudos da mudança linguística com os estudos da estrutura da sociedade em que esse elemento se desenvolve” (MARRA; MILANI, 2012, p. 70). Assim, a Sociolinguística trabalha com a língua real (COELHO *et. al.*, 2012; FIORIN, 2013), observando diferentes formas de falar e como a língua se modifica com o tempo, além de atualmente se dedicar também à “análise das relações entre a estigmatização linguística e a mobilidade social” (SALOMÃO, 2011, p. 187).

Alguns anos após Meillet e a concepção de língua como um fato social, surgiram, então, os trabalhos desenvolvidos por Labov. Os trabalhos labovianos passaram a ficar conhecidos devido à sua noção de Sociolinguística Variacionista. Segundo Salomão (2011, p. 190),

a Sociolinguística Variacionista baseia-se em pressupostos teóricos que permitem ver regularidade e sistematicidade por trás do aparente caos da comunicação no dia-a-dia, procurando demonstrar como uma variante se implementa na língua ou desaparece.

Em outras palavras, a Sociolinguística Variacionista preocupa-se com a análise da variação linguística e em entender como e porque falamos de diferentes formas dependendo do contexto linguístico, social e cultural no qual estamos inseridos no momento da fala (COELHO *et. al.*, 2012). Por sua vez, o termo “variação linguística” pode ser definido como o processo em que “dois enunciados que se referem à mesma situação têm o mesmo valor de verdade” (LABOV, 1978, p. 7, tradução nossa).

Já, conforme ressalta Monteiro (2008), segundo a Sociolinguística Variacionista, há dois tipos de regras em um sistema linguístico: as regras invariantes, que não podem ser violadas sob o risco de prejudicar a comunicação; e as regras variáveis, ou seja,

¹³ Tradução de Marra e Milani (2012)

aquelas que sofrem variação. Estas últimas “aplicam-se sempre quando duas ou mais formas estão em concorrência num mesmo contexto e a escolha de uma depende de uma série de fatores, tanto de origem interna ou estrutural como de ordem externa ou social” (MONTEIRO, 2008, p. 58).

Contudo, Camacho (2010, p. 151) aponta que essa terminologia sofreu críticas em relação ao questionamento se “o grau em que as variantes de uma variável sintática são realmente diferentes maneiras de dizer a mesma coisa, como se dá claramente com alternativas fonológicas”, fator que dependeria do contexto linguístico ou extralinguístico, por exemplo.

Esses fatores de ordem externa ou social dizem respeito, também, ao fato de que ao nos comunicarmos em diferentes contextos, involuntariamente expressamos mais do que apenas palavras, pois

as diferentes formas que empregamos ao falar e ao escrever dizem, de certa forma, quem somos: dão pistas a quem nos ouve ou lê sobre (i) o local de onde viemos, (ii) o quanto estamos inseridos na cultura letrada dominante de nossa sociedade, (iii) quando nascemos, (iv) com que grupo nos identificamos, entre várias outras informações (COELHO *et. al.*, 2012, p. 25).

Ou seja, a forma como falamos ou escrevemos pode expressar até mesmo o “não-dito”, como as questões identitárias. Isso acontece pois, para a Sociolinguística, processos como a variação e a mudança linguística são “inerentes à língua” (SALOMÃO, 2011, p. 190). Semelhantemente, Fiorin (2013) destaca que a variação e a mudança são fenômenos paralelos: a variação pode levar à mudança e a mudança, por conseguinte, é originária da variação linguística. Dessa forma, a mudança sempre precede um estágio de variação. Segundo Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968], p. 126), essa mudança não ocorre abruptamente, mas sim ao passo que as variantes são utilizadas pelos falantes até que uma seja preferível à outra.

Ademais, segundo Labov (2003), há variação linguística devido a alguns condicionamentos: a) as relações entre falante, interlocutor e audiência, principalmente no tocante a relações de poder e solidariedade; b) o contexto social, como casa, escola, trabalho, igreja ou vizinhança; e c) o tópico discursivo. Dessa forma, “todo falante irá demonstrar alguma variação em regras fonológicas ou sintáticas de acordo com o contexto imediato em que ele está falando” (LABOV, 2003, p. 235, tradução nossa).

Não somente o falante irá demonstrar variação fonológica ou sintática, mas também pode demonstrar variação em cinco níveis linguísticos: fonético/fonológico, morfológico, morfofonológico, sintático e morfossintático. (FIORIN, 2013). Já Görski e

Coelho (2009) ainda mencionam a existência de dois outros tipos de variação linguística: lexical, responsável pelas alterações nos vocábulos de uma língua; e discursivo, no qual “aspectos semântico-pragmáticos (que envolvem a significação e o contexto situacional) também são considerados”. (COELHO *et. al.*, 2012, p. 65).

Além disso, se faz necessário compreender também alguns termos referentes à Sociolinguística Variacionista, sendo eles: 1) variedade: o modo de falar, em geral, de uma comunidade específica, considerando essa forma de falar com todas suas particularidades. Em outras palavras, é o dialeto que essa comunidade fala (COELHO *et. al.*, 2012). Segundo Monteiro (2008), no entanto, é preferível utilizar o termo variedade, pois o termo dialeto denota uma conotação negativa; 2) variante: as formas alternantes, que expressam a mesma coisa num mesmo contexto (MONTEIRO, 2008, p.59); e 3) variável: o conjunto de variantes (MARTELOTTA, 2011) ou duas ou mais formas distintas de se transmitir um conteúdo informativo (MONTEIRO, 2008). A variável pode, também, ser considerada como a parte ou o aspecto da gramática em que há variação linguística (COELHO *et. al.*, 2012).

Além disso, como vimos, de acordo com Labov (2003), há certos condicionamentos que permitem a variação, todos eles intrinsecamente ligados ao social. Desse modo, podemos dizer que as variedades linguísticas podem ser de cunho:

- a) geográfico: a variação geográfica, também chamada de diatópica (FIORIN, 2013) ou de regional (MARTELOTTA, 2011), “tem a ver com as diferenças linguísticas observáveis entre falantes oriundos de regiões distintas de um mesmo país ou oriundos de diferentes países” (GÖRSKI; COELHO, 2009, p. 79). Podemos observar, também, diferenças na língua utilizada entre os estados ou regiões mais específicas desses países.
- b) social: a variação social, também chamada de diastrática (FIORIN, 2013), se relaciona diretamente com aspectos sociais de um grupo de falantes de uma língua, de forma que fatores socioeconômicos e culturais interferem na forma como as pessoas falam. Assim, aspectos como classe social, sexo, idade, grau de escolaridade e profissão influenciam na forma como um indivíduo irá se comunicar (GÖRSKI; COELHO, 2009; MARTELOTTA, 2011). Ademais, é importante mencionar que

tanto a variação geográfica como a variação social estão intimamente associadas às forças internas que promovem ou impedem a variação e à mudança e à identidade do falante. É como se o indivíduo, ao manifestar-se oralmente, já revelasse a sua origem regional e social. É como se ele, pela sua forma de falar, se identificasse como pertencente ou não a determinada comunidade e a

determinado grupo social. É nesse sentido que se diz que as regras variáveis podem ser motivadas extra-linguisticamente, além de linguisticamente (GÖRSKI; COELHO, 2009, p. 77-78).

c) estilístico: a variação estilística, também conhecida como diafásica (FIORIN, 2013), contextual ou de registro (GÖRSKI; COELHO, 2009; MARTELOTTA, 2011), se dá de acordo com as situações que experienciamos. Em outras palavras, isso significa que o contexto pode determinar o nível de formalidade que utilizaremos em uma determinada situação, por exemplo (GÖRSKI; COELHO, 2009). Podemos argumentar, então, que

a variação estilística é regulada pelos domínios em que se dão as práticas sociais (escola, igreja, lar, trabalho, clube, etc.), pelos papéis sociais envolvidos (professor-aluno, pai-filho, patrão-empregado, etc.), pelo tópico (religião, esporte, brincadeiras, etc.). O grau de variação será maior ou menor dependendo desses fatores (GÖRSKI; COELHO; 2009, p. 78).

Justamente, devido a esse caráter contextual, as variedades apresentam duas principais variantes: a padrão, que segue os manuais da norma padrão de uma língua; e a não-padrão, que não segue o modelo da norma padrão da língua (COELHO *et. al.*, 2012). Com relação a isso, Marcos Bagno (2007) ainda estabelece a diferenciação entre os termos “norma padrão” e “norma culta”. Para o autor, a norma culta pode ser definida como “a norma literária, culta, empregada pelos escritores e jornalistas, pelas instituições oficiais, pelos órgãos do poder” (BAGNO, 2007, p. 16). Já a norma padrão é representada por Bagno (2007) como uma norma considerada ideal e almejada pela sociedade, muitas vezes também chamada de “variante de prestígio” (MARTELOTTA, 2011; FIORIN, 2013). Dessa forma, a norma padrão é frequentemente vista pela sociedade como a variante de prestígio, de forma que

prestígio – ou valor social positivo atribuído tanto a variantes quanto a seus usuários – é um conceito relativo aos sujeitos falantes, a seus grupos, à adequação do emprego das formas em diferentes situações sociais, não necessariamente relacionado à correção gramatical (ALVES; BATTISTI, 2014).

Isso quer dizer que, perante a sociedade, não falar a norma padrão de uma língua é geralmente sinônimo de não saber falar corretamente, ou seja, é dar uma conotação negativa à forma como as pessoas falam (COELHO *et. al.*, 2012). Essa forma de pensar e estigmatizar a língua é chamada de “preconceito linguístico” (BAGNO, 2007).

Posto isso, as pessoas não falam e não se comunicam da mesma maneira, seja por motivações geográficas, sociais ou estilísticas. Não somente os indivíduos se comunicam diferentemente entre si, mas também a própria comunidade de fala, ou seja, “um grupo de

peessoas que não necessariamente compartilhe a mesma língua, mas que compartilhe um conjunto de normas e regras para o uso da língua. Os limites entre comunidades de fala são essencialmente sociais em vez de linguísticos” (ROMAINE, 2000 [1994], p. 23, tradução nossa). Logo, a variedade de uma comunidade de fala difere essa comunidade de outros grupos de falantes, de forma que os membros de uma mesma comunidade de fala podem até mesmo se comunicar mais entre o próprio grupo do que com outros grupos, e manifestar ações semelhantes diante de contextos de uso da língua em questão (FIORIN, 2013).

Um exemplo de estudo em uma comunidade de fala, a respeito da variante de prestígio, é o estudo de Labov realizado com nova-iorquinos. Nesse estudo, Labov (2008 [1972]) procurou observar duas variantes do inglês, em Nova Iorque, com respeito à pronúncia (ou não) de /-r/ por vendedores que trabalhavam em três lojas¹⁴. Nesse caso,

o padrão norte-americano, internacionalmente reconhecido (considerando-se os vários países cuja língua predominante é o inglês), é a pronúncia rótica retroflexa (semelhante àquela comum no interior do estado de São Paulo) (FIORIN, 2013, p. 119).

Em outras palavras, a variante de prestígio em Nova Iorque e nos Estados Unidos, em geral, é a pronúncia que menos acentua a regionalidade nova-iorquina, ou seja, a pronúncia que menos se associa ao estereótipo de “morador do Brooklyn” (FIORIN, 2013). Assim, na pesquisa em questão, Labov (2008 [1972]) constatou, que, quanto mais renome e quanto mais alta fosse a classe social associada a uma loja, mais os vendedores procuravam utilizar a variante de prestígio naquele contexto.

Já numa visão da Teoria da Complexidade, a língua é um sistema complexo dinâmico e adaptativo que, por meio da interação com o meio, molda-se e modifica-se de acordo com o contexto. Dessa forma, cada elemento (as pessoas, a cultura, a região onde se vive, etc.) são parte do sistema complexo que a língua é e, portanto, modificam esse sistema e se auto modificam também, uma vez que a sociedade está em constante mutação, numa relação língua-sociedade e sociedade-língua, em um movimento ecológico.

Nessa visão, “não há estaticidade na língua, em qualquer nível que seja. O sistema está sempre em movimento em todos os níveis e entre níveis, num processo constante de auto-organização. A mudança é, então, considerada inerente ao sistema linguístico” (FIORIN, 2013, p. 153). Dessa forma, podemos conceber que a língua sofre variação

¹⁴ Salientamos que as lojas pesquisadas por Labov foram respectivamente: Saks (de classe social alta), Macy’s (de classe social mediana) e Kleins (de classe social baixa) (FIORIN, 2013).

linguística e mudança linguística pois ela é um sistema complexo permeado por pessoas, as quais se co-adaptam umas às outras e ao contexto por meio da interação. Assim,

toda mudança linguística tem origem no contato entre idioletos, na construção de atos comunicativos entre falantes e nas acomodações que se fazem nos idioletos para aumentar a compreensão mútua entre os participantes da comunicação. Uma vez iniciada, a mudança gera certa perturbação no sistema. Para recobrar seu equilíbrio e manter-se no topo do arco da complexidade, o sistema vai se auto-organizar e gerar outras mudanças, numa dinâmica constante de interações internas e externas. (FIORIN, 2013, p. 157).

Assim, esta seção buscou elucidar definições acerca da variação linguística, independentemente da língua, abordando especificamente o fenômeno em si. Na seção seguinte, no entanto, nos deteremos a abordar a variação linguística especificamente da língua inglesa (*World Englishes*), tendo em mente o objetivo deste trabalho: verificar se a abordagem de ensino Aprendizagem Baseada na Investigação, amparada pela Teoria da Complexidade, pode desenvolver o pensamento crítico de alunos de inglês como LA por meio do contato com a variação linguística do inglês (*World Englishes*).

2.3.1 *World Englishes*, definições e conceitos

Como vimos na seção anterior, a variação linguística é um fenômeno que engloba as línguas em geral. Consequentemente, como qualquer língua, o inglês também é passível de variação linguística, devido a fatores socioculturais diversos (KACHRU, 2008) ou seja, devido à agentes que interagem com esse sistema complexo. A partir dessa interação dos falantes de inglês com o mundo, não é mais possível dizer que há um único e superior inglês no planeta, mas sim diversas variedades desta língua. Considerando, portanto, que o inglês consiste em diversas variedades, e que essas variedades podem ocorrer em diversos níveis linguísticos, abordaremos neste subcapítulo o que iremos nos referir como *World Englishes*. Posto isso, partimos de uma concepção de que

o inglês falado em áreas metropolitanas dinâmicas é frequentemente diferente do inglês falado em áreas rurais tradicionais. O inglês falado por falantes nativos não é o mesmo que o inglês falado por falantes não-nativos. Ademais, existem formas distintas de inglês, faladas por um grupo social específico ou por grupos étnicos. Por fim, nós podemos identificar o inglês Pidgin e Crioulo que emergem em situações de contato, nas quais as pessoas não compartilham de uma língua em comum (SIEMUND; DAVYDOVA; MAIER, 2012, p. 1, tradução nossa).

Além disso, atualmente há um consenso no sentido que a variação linguística, e principalmente no tocante desta dissertação, a variação linguística do inglês deve ser

enfocada, tanto na academia, quanto na escola (ALVES; BATTISTI, 2014; SILVA, 2019). Porém, há uma terminologia considerável a respeito do tema: *English as a Lingua Franca*, *world English*, *World Englishes*, *International English*, *global English*¹⁵, dentre muitos outros (LONGARAY; LIMA, 2010).

David Crystal (2003), por exemplo, argumenta sobre o Inglês como uma Língua Global (tradução nossa). Para o autor, uma língua se torna uma língua global ao desenvolver “um papel especial que é reconhecido em todos os países” (p.3). Esse status pode acontecer, segundo o autor, por meio de duas formas: ou dando à essa língua uma condição de língua oficial num país; ou tornando-a uma língua prioritária nas escolas por meio do ensino de LA.

Por conseguinte, uma língua global, como é o caso do inglês para Crystal (2003), passa a ser não somente dos seus países de origem ou dos países que têm a língua como uma língua oficial, mas sim do mundo inteiro. Um exemplo dessa situação é quando Crystal (2003) alega que somente 20% dos falantes de inglês estão localizados nos Estados Unidos. Assim, o inglês tem tomado diferentes formas, adaptado-se e modificado-se em sua complexidade aos diferentes países e contextos em que se encontra, passando de um status singular (*English*) para plural (*Englishes*).

Essas novas variedades do inglês são o que Crystal (2003), por exemplo, chama de *New Englishes*. Contudo, o termo mais comum quando se fala em variedades do inglês é o termo *world English*, o qual “compreende, dessa forma, todos os aspectos da língua, desde o aspecto dialetal, passando pelo *pidgin* e pelo *creole*, pela variedade, pelo padrão, pela fala e pela escrita, seja ela eletrônica ou não” (LONGARAY; LIMA, 2010, p. 39).

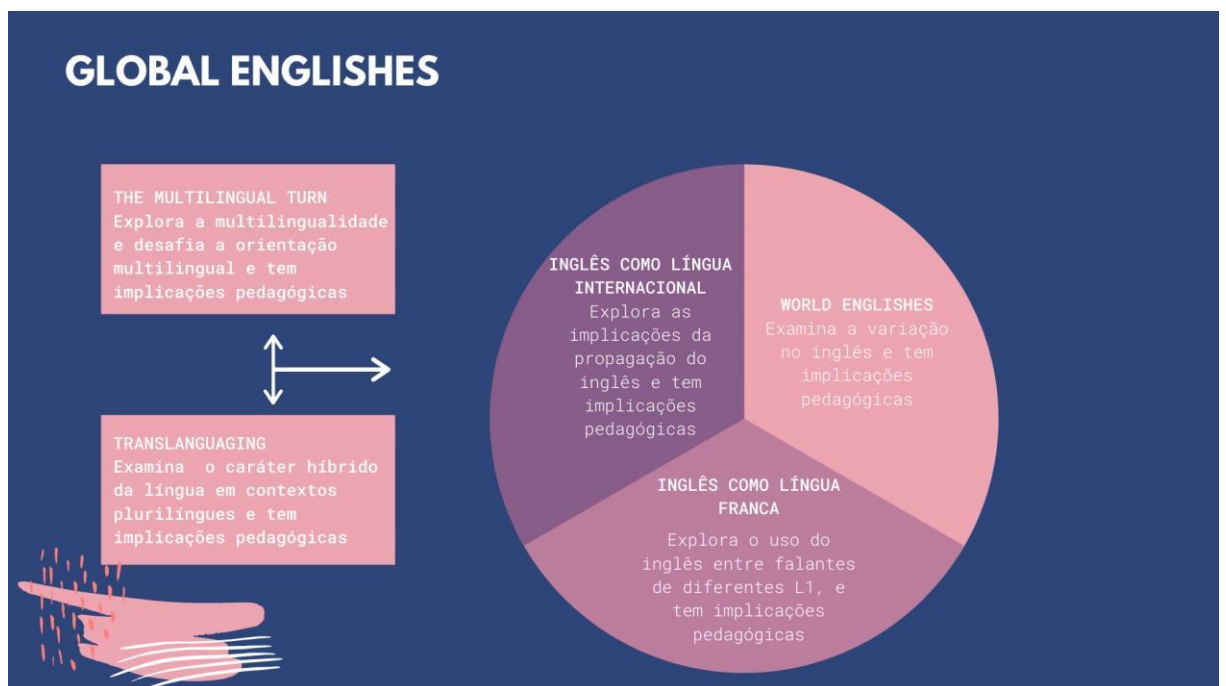
Já Rajagopalan (2012) considera que termos como *Global English* e *International English* apresentam um status de dominância perante outras línguas, mas apesar disso, em semelhança com Crystal (2003), é uma língua que pertence ao mundo, não somente a um país. Ademais, Rajagopalan (2012) aponta algumas diferenças entre os termos *World English* e *World Englishes*. Para o autor, a primeira concepção denota uma visão de língua unificada, fator originário da globalização, por exemplo. Seria uma noção de que as pessoas estão unidas globalmente por meio de uma única língua. Já a segunda concepção, a qual adotamos neste trabalho, no plural, denota uma maior representatividade da grande diversidade que o inglês apresenta, no entanto, engloba também uma ideia de separação entre os países, um descolamento do país originário dessa língua.

¹⁵ Optamos por não traduzir os termos em questão, considerando que a pesquisa bibliográfica de Longaray e Lima (2010) consistiu em um levantamento dos termos em inglês.

Semelhantemente, Kachru (1985, p. 20) adota o termo *World Englishes* e aponta que “o inglês agora é a língua daqueles que o usarem; os usuários dão a ele uma distinta identidade deles em cada região. Ao passo que essa transmutação do inglês faz efeito, a língua se torna cada vez menos específica culturalmente”. Portanto, o termo *World Englishes* denota mais fortemente um acolhimento da cultura local, da cultura desses países que adotaram o inglês para si, além de demonstrarem um senso de identidade maior. Logo, acreditamos que a terminologia no plural ressalta com mais eficácia a capacidade de a língua inglesa e as pessoas, como sistemas complexos, adaptarem-se e modificarem-se aos novos contextos de uso, e suas capacidades de auto-organização.

Por outro lado, Rose e Galloway (2019) utilizaram, recentemente, o termo *Global Englishes* com propósitos pedagógicos para o ensino de inglês, transformando-o em um termo guarda-chuva para *English as a Lingua Franca*, *International English* e *World Englishes*, além de considerar fenômenos como o *translanguaging* e o *multilingual turn*. Consideramos que essa perspectiva abarca bem a complexidade da língua inglesa por oferecer uma alternativa ao modelo de Kachru (1985), uma vez que a concepção de Rose e Galloway (2019) abraça a língua inglesa em toda sua diversidade, nas suas mais diversas facetas. Essa perspectiva voltada para o ensino, bem como o detalhamento de como o *Global Englishes*, proposto por Rose e Galloway (2019), observa o inglês, pode ser sintetizado na figura abaixo:

Figura 5 - *Global Englishes*

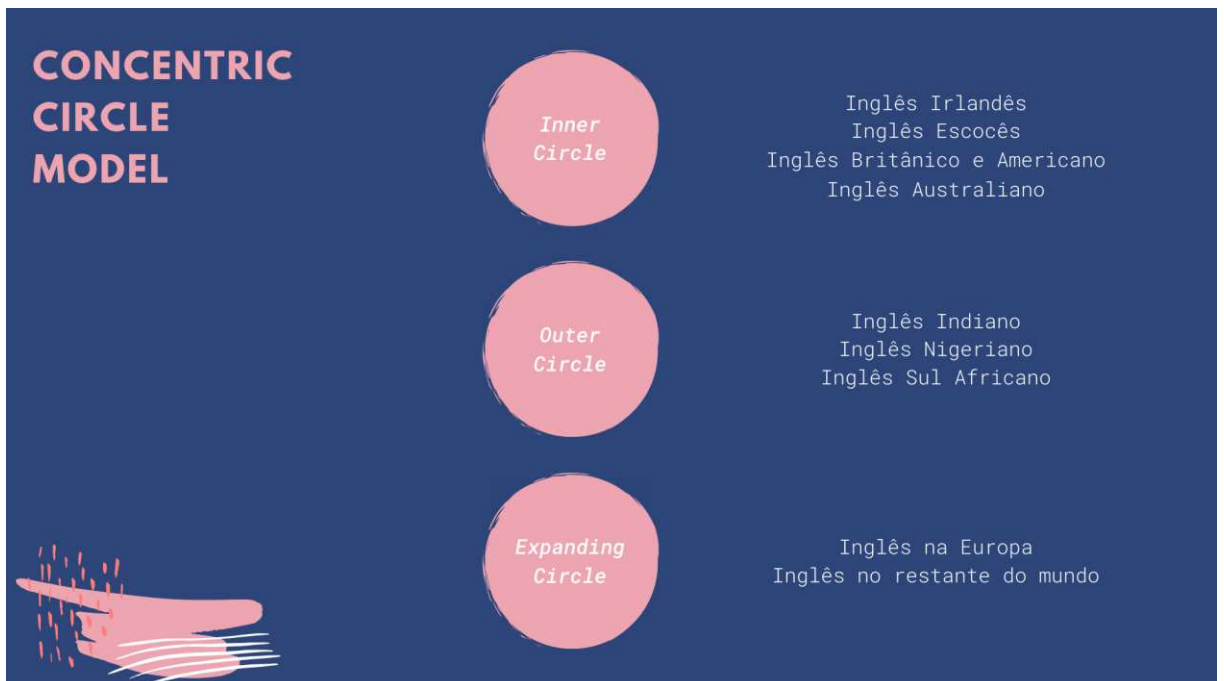


Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Rose e Galloway (2019).

Assim, como consideramos a variação do inglês em si neste trabalho, e não os processos de sua internacionalização, por exemplo, acreditamos ser pertinente o termo *World Englishes* para esta dissertação, mesmo nas concepções de Rose e Galloway (2019).

Já outros autores de grande renome na área, como é o caso de Kachru (1985), procuraram categorizar os *World Englishes*. Para isso, Kachru (1985) aglomerou as variedades do inglês em um modelo, o chamado *concentric circle model*. Esse modelo maior é subdividido em três outros círculos: *inner-circle* – do qual fazem parte as regiões em que o inglês é falado como a língua materna –; *outer-circle* – do qual fazem parte as regiões em que o inglês é considerado a língua oficial ou a co-oficial –; e, por fim, o *expanding-circle* – do qual fazem parte países em que o inglês é utilizado para propósitos de comunicação internacional, mas não tem uma função propriamente relacionada à história ou à administração desses países. – O Brasil, por exemplo, está inserido no *expanding-circle* (RAJAGOPALAN; RAJAGOPALAN, 2005). Dessa forma, podemos observar e categorizar as seguintes variedades do inglês, na visão de Kachru (1985), conforme a representação abaixo:

Figura 6 - Variedades da língua inglesa

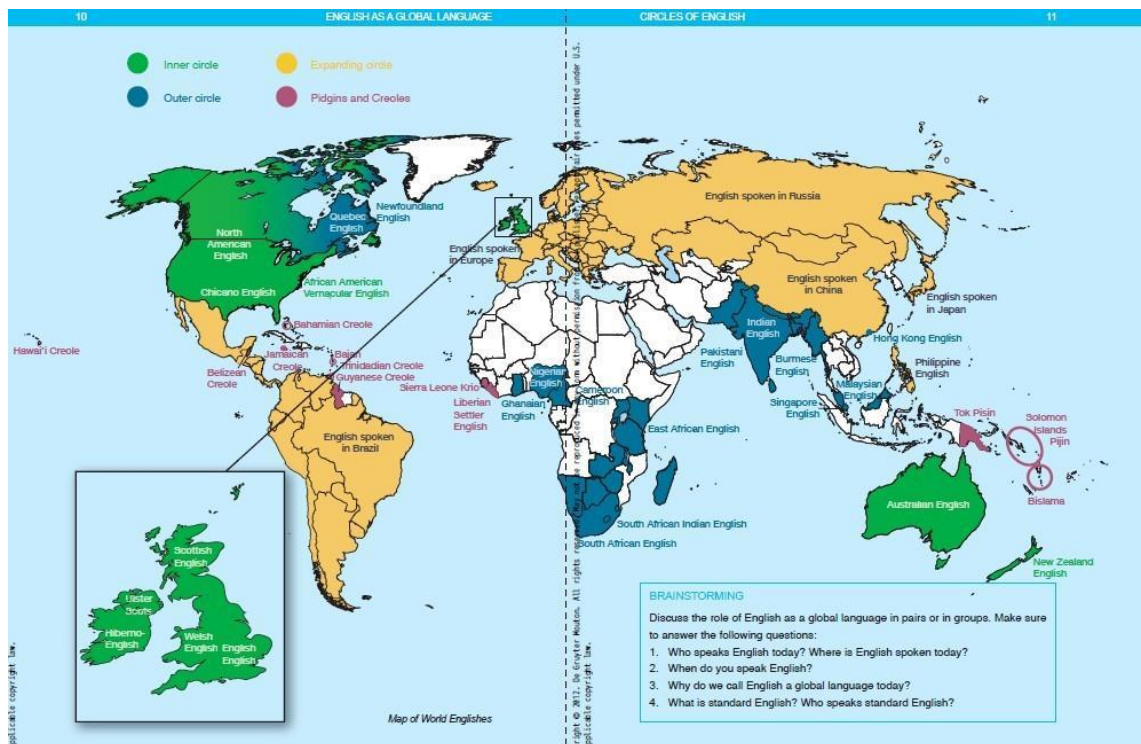


Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Siemund, Davydova e Maier (2012).

Todavia, o modelo proposto por Kachru (1985) se tornou alvo de críticas. Segundo Rajagopalan (2005) e Silva (2019), isso se deve à característica de o *concentric circle model* desconsiderar o caráter heterogêneo e a diversidade da língua inglesa, de

modo que todos os países que não têm o inglês como língua nativa parecem espelharemse ou convergirem para o *inner circle*, como se este fosse um modelo ideal a ser seguido. No entanto, o inglês é falado em diversos lugares do mundo, não somente em locais onde ele é considerado uma língua oficial, por exemplo. Dessa maneira, acolhendo toda essa heterogeneidade, podemos representar os diferentes *World Englishes* como no mapa abaixo:

Figura 7 - Mapa dos *World Englishes*



Fonte: Siemund, Davydova e Maier (2012, p. 10-11).

Posto isso, como pudemos observar até então, a língua inglesa é permeada por diversas variedades, as quais, inclusive, não são estáveis e estão constantemente se modificando. Em outras palavras, a língua inglesa é um sistema complexo. Desse modo, devido à globalização e à influência das tecnologias digitais, por exemplo, o inglês vem se adaptando cada vez mais e vem servindo como instrumento de comunicação face a face, além de comunicação a distância, via meios digitais e mídias em geral (televisão, rádio, podcasts etc.) (BAUER, 2002; KIRKPATRICK, 2010; LEE, 2019).

Consequentemente, é imprescindível que a educação considere tais fatores de variação e mudança, bem como as diferentes variedades do inglês (*World Englishes*). Desse modo, abordaremos, na seção seguinte, como a variação linguística pode e tem

sido abordada no ensino e desenvolvimento de LA, principalmente com relação à língua inglesa.

2.3.2 Os *World Englishes* e suas implicações pedagógicas

Partindo de uma concepção complexa de língua, conforme destacamos neste trabalho, compreendemos que o ensino de línguas, seja materna ou estrangeira, deve considerar que a língua é adaptativa e dinâmica e que se auto-organiza aos contextos de uso (LARSEN-FREEMAN, 2011). Sendo assim, o ensino deve considerar as variedades linguísticas e os aspectos contextuais envolvidos nas interações reais de uso de uma língua. Em outras palavras, as variedades do inglês não devem ser ensinadas separadas dos níveis linguísticos e de seus contextos reais de uso (BIESWANGER, 2008).

De acordo com Bieswanger (2008), o inglês padrão conforme conhecemos (vulgo americano e britânico) só é falado por uma pequena parcela de pessoas nos Estados Unidos e na Inglaterra, de forma que até mesmo os nativos dessas regiões também já vêm reconhecendo as múltiplas variedades possíveis do inglês. Segundo Rajagopalan (2014, p. 76 *apud* SILVA, 2019, p. 160), o inglês

se tornou uma espécie de ‘língua mundi’ ou a que prefiro chamar de ‘*World English*’ (cf. Rajagopalan, 2004, 2005, 2006) [...] Ela já escapou das mãos dos ingleses, dos norte-americanos, dos australianos, dos novo-zelandeses, enfim de todos aqueles que até bem pouco tempo atrás eram tidos como proprietários do idioma.

Portanto, não é mais cabível ensinar um inglês padronizado e estigmatizado, o qual sequer é falado pela maior parte da população que tem o inglês como língua materna. Da mesma forma, Kirkpatrick (2007) alega que o medo de um falante não nativo não ser internacionalmente compreendido é infundado, pois havendo motivação cultural e comunicacional, os falantes irão se compreender. Além disso, segundo o autor, as variedades não-nativas do inglês têm um ritmo até mesmo mais fácil de compreender do que as variedades nativas.

Semelhantemente, Seidlhofer (2005, p. 339) alegam que “o inglês está sendo moldado pelos seus falantes não-nativos, pelo menos tanto quanto pelos seus falantes nativos”. Ademais, a autora argumenta que há um paradoxo com relação à essa situação: por um lado, a maior parte das interações em inglês ocorrem entre falantes não nativos; por outro lado, ainda assim, há uma supremacia do inglês de falantes nativos, como se somente estes pudessem alegar o inglês que é aceitável, ou não (FIGUEIREDO, 2011). Assim, se deve considerar que, cada vez mais num mundo globalizado, há uma interação

maior entre estudantes e nativos, e entre estudantes com outros estudantes num contexto de desenvolvimento de inglês como LA (BIESWANGER, 2008).

No Brasil, apesar de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhecerem a importância de ensinar as diferentes variedades linguísticas – da língua inglesa, principalmente –, o que normalmente ocorre é o oposto disso. Na realidade, o ensino de inglês no Brasil se dá por uma instrução que considera, primordialmente, a variedade americana, poucas vezes considerando, até mesmo, a variedade britânica. (FRANCESCON; SENE FONTE; BARONAS, 2013).

Tal fato é observável, principalmente, com relação aos livros didáticos adotados na escola, os quais praticamente ignoram a existência das diversas variedades linguísticas do inglês.¹⁶ (RODRIGUES, 2005; FRANCESCON; SENE FONTE; BARONAS, 2013; BAHIA, CRUZ, 2017; GRUENDLING, 2017). Essas afirmações condizem com a realidade de muitos docentes e discentes, como podemos observar no relato de Bieswanger (2008, p. 28, tradução nossa):

os alunos de inglês [de níveis] intermediário e avançado, nas minhas aulas, os quais receberam entre cinco e nove anos de instrução de inglês como Língua Estrangeira em escolas de Ensino Médio alemãs, frequentemente relatam experiências frustradas que eles tiveram em ambientes de conversação em inglês, em casa e no exterior. Eles [os alunos] reclamaram, principalmente, de situações nas quais os interlocutores deles, nativos ou não nativos, falavam “muito estranho” (i.e., empregando uma variedade do inglês com a qual eles não estavam familiarizados), que a “escola de inglês” deles (i.e., o inglês que eles aprenderam na escola de Ensino Médio) não permitia que eles participassem de certas conversas na língua inglesa. Mais precisamente, esses aprendizes de inglês não conseguiam cooperar em situações nas quais eles tinham que tanto falar inglês em um contexto não-nativo, ou usar ELF [inglês como Língua Franca] com outros falantes não-nativos de inglês.

Dessa maneira, podemos perceber que incentivar a preferência por um inglês homogêneo e padrão, tanto em países como a Alemanha quanto, principalmente, no Brasil, não é suficiente para atender às demandas reais das vidas dos alunos (SILVA, 2019). Além disso, essa realidade dos alunos, muitas vezes, é permeada por músicas, filmes, séries, livros, etc. em inglês, os quais, geralmente, retratam um inglês mais diversificado e próximo da realidade.

No entanto, se continua a propagar um ideal de língua inatingível e nativizado na escola, pois “nela, os alunos geralmente se relacionam com um idioma caracterizado por sua homogeneidade, engessamento e padronização, enquanto nas práticas cotidianas, eles

¹⁶ Este também é o caso do material didático, *Interchange*, adotado no curso livre de idiomas onde este estudo ocorreu, como já mencionado anteriormente.

interagem com sua pluralidade” (SILVA, 2019, p. 167). Assim, parece ser um fato, no Brasil, que tanto na escola regular (RODRIGUES, 2005) quanto na graduação de Letras (ALVES; BATTISTI, 2014), os alunos de LA não são devidamente preparados para lidar com as diversas variedades do inglês (e de qualquer outra língua).

Isso se deve, muitas vezes, de acordo com Bieswanger (2008), ao despreparo dos professores em sua formação, pois raramente as variedades linguísticas costumam ser abordadas significativamente nos cursos de formação. Isso gera um senso comum de que as variedades linguísticas não são importantes, e, muito menos, o ensino delas (BIESWANGER, 2008). Contudo, ainda que haja essa concepção, devemos levar em consideração que

nem todos os aprendizes de uma segunda língua têm o objetivo de ser *native-speaker-like* [como um falante nativo]. Claro, mesmo se eles tivessem [esse objetivo], não seria possível alcançá-lo, dentre outras razões, pois não há um padrão de falante nativo homogêneo, estático. [...] Aprender não é uma questão de montar um modelo interno de uma realidade externa. O objetivo é que os aprendizes estendam seus mundos linguísticos (LARSEN-FREEMAN, 2018, p. 84, tradução nossa).

Já segundo Alves e Battisti (2014), com os quais concordamos, a variação e a heterogeneidade das variedades das línguas é algo natural e, como tal, não deveria ser algo ignorado no ensino e desenvolvimento de inglês como LA, bem como na formação docente. Semelhantemente, visando a um ensino eficaz sobre as variedades linguísticas, Bieswanger (2008) aponta algumas mudanças e sugestões para aplicar e aprimorar o ensino das variedades linguísticas do inglês, na Alemanha. Porém, acreditamos que as sugestões propostas pelo autor também podem ser aplicadas no contexto brasileiro.

Segundo o autor, os desenvolvedores de currículos devem reconhecer a importância do inglês e da globalização deste, pois, atualmente, a probabilidade de o idioma se expandir é cada vez maior. Devido a isso, os livros didáticos deveriam ser adaptados para a realidade de um inglês com múltiplas variedades (BIESWANGER, 2008). Além disso, os professores (inclusive aqueles que já estão atuando, seja há pouco ou há muito tempo) devem receber treinamento obrigatório e de qualidade sobre a variação linguística (do inglês ou de qualquer idioma) nos cursos de Letras (BIESWANGER, 2008).

Por outro lado, uma vez que os professores já possuem a consciência de que devem propiciar o contato com as variedades linguísticas em aulas de inglês, eles devem também se questionar sobre qual variedade eles estão apresentando aos alunos. Seria, de

fato, o inglês americano, australiano etc., ou seria o brasileiro? Pennycook (2017), Finardi e Ferrari (2008, p. 208, tradução nossa) argumentam que

nós professores temos que reconhecer o fato de que nossa escolha de metodologias e conteúdos reflete uma ideologia. Essa ideologia é, em troca, promovida por políticas no que diz respeito a variações linguísticas. Um passo nessa direção seria reconhecer, em nossas aulas, que existem muitos tipos de inglês, e que o tipo que escolhemos ensinar é apenas um deles. Um segundo passo seria pensar criticamente sobre o porquê de nós termos escolhido esse determinado tipo de inglês.

Logo, o professor também deve exercer o pensamento crítico com relação a si mesmo de maneira a não reproduzir uma visão de língua excludente (SILVA, 2019). A respeito disso, Gorski (2008) alega que o professor pode optar por duas portas: uma, mais desigual e que apresenta uma língua homogênea, relacionada aos papéis de poder e controle; ou a segunda, que exige um esforço e uma vulnerabilidade maior do professor e da instituição, porém “combate as realidades sociopolíticas” (*ibid.* p. 59). Por conseguinte, compreendemos que o papel do professor de LA, principalmente no tocante do ensino de inglês como LA, é o de romper com a homogeneidade linguística, além de “preparar os alunos para serem cidadãos aptos a lidar com todas as formas de falar inglês” (RAJAGOPALAN, 2009b *apud* SILVA, 2019, p. 165).

Dessa forma, ao lecionarmos um idioma, carregamos conosco uma concepção de língua, a qual não deve ser de uma língua estática e imutável, mas sim uma língua que considere uma perspectiva complexa de língua. Salientamos, portanto, que é necessária a abordagem da variação linguística em sala de aula, principalmente em aulas de inglês como LA, na busca de um ensino mais contextualizado e próximo da realidade. É em prol dessa educação que concordamos com a citação acima, não somente no sentido de nós, professores, pensarmos criticamente sobre quais variedades apresentamos em sala de aula, mas principalmente, sobre como ajudar nossos alunos a desenvolverem o seu próprio pensamento crítico acerca dessa temática.

Assim, como temos visto até o momento, tudo está interligado. A ABInv é um sistema complexo em si; a sala de aula, os alunos, os professores e a variação linguística são sistemas complexos em si mesmos. Contudo, queremos mostrar que é na interligação entre esses sistemas que o desenvolvimento acontece. Interessa-nos, portanto, uma perspectiva complexa macro: a ligação entre esses sistemas e como um afeta o outro em prol do desenvolvimento do pensamento crítico de alunos de inglês como LA acerca dos *World Englishes*. Para isso, apresentaremos no capítulo seguinte a metodologia utilizada neste trabalho.

3 METODOLOGIA

Este capítulo aborda os aspectos metodológicos desta dissertação¹⁷. Assim, a pesquisa foi realizada com alunos de inglês como LA em um curso livre de idiomas, localizado na região carbonífera do Rio Grande do Sul.

Retomamos, portanto, o objetivo geral deste trabalho: verificar se a abordagem de ensino Aprendizagem Baseada na Investigação, amparada pela Teoria da Complexidade, pode desenvolver o pensamento crítico de alunos de inglês como LA por meio do contato com a variação linguística do inglês (*World Englishes*). Conforme abordamos na seção de fundamentação teórica, a Teoria da Complexidade concebe a língua e, conseqüentemente, seu ensino e aprendizagem, como sistemas adaptativos e dinâmicos, em constante mutação. Sendo assim, “a mudança e a variabilidade se tornam o coração do que se está investigando” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008b, p. 201).

Já com relação a aspectos de metodologia de pesquisa, Larsen-Freeman (2011) aponta que os estudos sob o olhar da Teoria da Complexidade podem seguir tanto o método quantitativo, quanto o método qualitativo. Posto isso, optamos por desenvolver esta dissertação sob um viés qualitativo, considerando o contexto¹⁸ de sala de aula no qual este trabalho se desenvolveu.

Segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por adotar o estudo das práticas e das interações reais de indivíduos e, portanto, leva em conta as individualidades dos participantes, bem como as questões culturais/sociais imbricadas nesse contexto. Desse modo, num viés qualitativo e de pesquisa-ação, sob o olhar da Linguística Aplicada, os dados devem emergir da realidade para que, então, sejam analisados (CRESSWELL, 2007; FLICK, 2009).

Para que essa análise possa ser realizada, de acordo com Cresswell (2007), a pesquisa qualitativa pode utilizar algumas estratégias de investigação como as “narrativas, fenomenologias, etnografias, estudos baseados em teoria ou estudos de teoria embasada na realidade” (*ibid* p. 35). Desse modo, a subjetividade do pesquisador (e daqueles que estão sendo estudados) é parte integrante da pesquisa qualitativa, em vez de ser considerada uma interferência no processo (FLICK, 2009). Considerando esta perspectiva qualitativa, detalharemos a seguir o *locus* e os participantes desta pesquisa.

¹⁷ Esta pesquisa teve seu projeto devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob o registro CAAE 26186119.2.0000.5344.

¹⁸ Para Teoria da Complexidade, “o contexto inclui o físico, o social, o cognitivo e o cultural e não se pode separá-lo do sistema. O contexto não pode, por exemplo, ser visto como uma moldura ao redor do sistema a qual é necessária para interpretar o comportamento [do sistema]” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008b, p. 204, tradução nossa).

3.1 *Locus* e participantes da pesquisa

O presente trabalho teve como participantes alunos de inglês como LA, em especial, alunos de um curso livre de idiomas, não franqueado, localizado na região carbonífera, interior do estado do Rio Grande do Sul (RS). Essa região, na qual a pesquisadora é habitante, contava, segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), com uma estimativa de 147,119 habitantes, no ano de 2020. Além disso, a região é reconhecida por seu papel para o Rio Grande do Sul, fornecendo energia por meio das minas de carvão, bem como a indústria do charque, no século XIX (RIO GRANDE DO SUL, s.d.).

Sobre o curso livre de idiomas, o local atualmente oferece, exclusivamente, cursos de língua inglesa como LA, presenciais, e conta com um corpo docente de 5 professores, dentre outros profissionais, como secretárias e diretora. Ademais, o curso livre de idiomas em que se deu a pesquisa atende, no presente momento, aproximadamente 100 alunos, além de 4 municípios da região. Sua infraestrutura conta com secretaria, salas de aula, sala de jogos, sala de cinema, cozinha e pátio externo cercado. Quanto ao material didático, como mencionado anteriormente, a série adotada pela instituição é a série *Interchange*, de Jack C. Richards. Consequentemente, os professores são orientados a seguirem a abordagem do livro didático, ou seja, a abordagem Comunicativa. Por outro lado, a diretora da escola se mantém bem aberta à subjetividade, autonomia e criatividade dos professores.

No entanto, desde março de 2020 a escola optou por realizar aulas na modalidade online, de forma síncrona, via uma plataforma de videoconferência. Isso se deu devido à inesperada pandemia do coronavírus. Assim, a pesquisadora e professora precisou se adaptar a este novo contexto de ensino. Primeiramente, o momento exigiu uma adaptação do papel de professora, a qual precisou ministrar aulas online, algo que nunca havia feito. Somente após isso, no segundo semestre de 2020, o momento exigiu uma adaptação, também, do papel de pesquisadora.

Já os participantes, além da própria pesquisadora/professora, têm faixas etárias diversificadas (adolescentes ou adultos) e foram convidados a participar voluntariamente da pesquisa. Esse convite foi realizado no início de março de 2020, quando a pesquisadora visitou todas as turmas da instituição que possuíam alunos a partir de 14 anos. A partir desse contato, a pesquisadora coletou os nomes e contatos dos alunos interessados em participar da pesquisa. Logo em seguida, porém, a escola adotou a modalidade remota de ensino em decorrência da pandemia do coronavírus. Devido a isso,

somente no segundo semestre de 2020 esse contato com os alunos foi retomado. Esse procedimento será mais aprofundado na sub-seção de cuidados éticos.

É importante ressaltar que a professora-pesquisadora já teve a oportunidade de lecionar para alguns desses alunos-participantes, durante o decorrer do curso de inglês, enquanto outros alunos não tinham tido aula com a professora-pesquisadora até o momento desta pesquisa. Essa observação é relevante pois esse contato prévio (ou não) com a pesquisadora-professora pode influenciar nos dados, além das relações de poder professor-aluno. A respeito da idade dos participantes, Larsen-Freeman e Cameron (2008b, p. 202, tradução nossa) alegam que numa perspectiva da Teoria da Complexidade “em vez de investigar variáveis isoladas, nós estudamos modos de mudança do sistema que incluem auto-organização e emergência”.

Não somente isso, mas os participantes voluntários que foram convidados a participar da pesquisa também possuíam diferentes níveis de proficiência no momento da pesquisa¹⁹, considerando que, sob o olhar da Teoria da Complexidade, não se controlam variáveis (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008b). Não foi exigido, dessa forma, nenhum conhecimento e/ou domínio específico sobre a língua inglesa, uma vez que foram convidados alunos desde o nível básico até o nível avançado, conforme detalha o quadro abaixo.²⁰

Quadro 1 - Perfil dos Participantes

¹⁹ O nível de proficiência dos alunos foi exposto no Quadro 1 de acordo com o que sugere o livro didático adotado pelo curso livre de idiomas no qual essa pesquisa se realizou. Os dados referentes à motivação dos alunos para aprender inglês são oriundos da entrevista semiestruturada.

²⁰ Levando em conta os diferentes níveis de proficiência dos discentes, optamos, durante o desenvolvimento do projeto, por utilizar a língua materna deles (português). Essa opção está de acordo com Cristovão (1997, p. 7) que afirma: “mediante resultados obtidos, podemos propor que L1 possa ajudar na aprendizagem do aluno se tiver seu destinatário como um interlocutor ativo, pensante, participativo, que questiona, confronta, negocia, e transforma”. Assim, como a abordagem ABInv propõe uma participação ativa dos alunos e o desenvolvimento do pensamento crítico, acreditamos ter justificado nossa escolha.

NOME	SEXO	IDADE	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA	MOTIVO PELO QUAL COMEÇOU A ESTUDAR INGLÊS
Emily	F	17 anos	B2	Compreender músicas e por motivação externa dos pais
João	M	20 anos	B1	Compreender séries no idioma original e para qualificação profissional
Katherine	F	16 anos	B1	Viajar para os Estados Unidos e Inglaterra
Luciana	F	15 anos	A2-B1	Compreender músicas e por motivação de familiares que falam inglês
Luna	F	17 anos	A1	Realizar uma prova de dispensa na escola
Vanda	F	23 anos	B1	Informar no currículo, viajar e obter maior conhecimento

Fonte: Elaborado pela autora.

No entanto, apesar de convidarmos alunos a partir de 14 anos de idade, bem como a partir do nível A1 de proficiência em inglês, podemos observar que a maioria dos participantes que aceitaram participar da pesquisa foram mulheres, jovens (entre 15 e 17 anos) e majoritariamente do nível B1 de proficiência.

Posto isso, este trabalho trata-se de uma pesquisa-ação online e tem como participantes a pesquisadora/professora e os alunos de um curso livre de idiomas. Discorreremos, então, a seguir um pouco mais sobre essa abordagem metodológica, a pesquisa-ação.

3.2 A abordagem pesquisa-ação

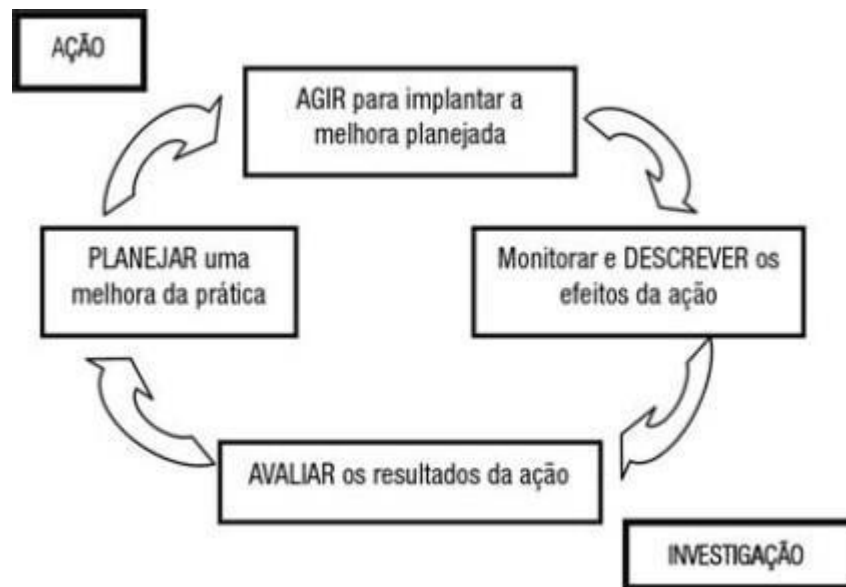
A pesquisa-ação é considerada uma metodologia de pesquisa um tanto difícil de se definir, visto que apresenta variações em diversas áreas (TRIPP, 2005). Porém, uma característica da pesquisa-ação é fazer parte de um ciclo da chamada investigação-ação²¹, como ilustrado na Figura 8, no qual “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446). Por meio da investigação-ação, podemos observar e melhorar uma determinada prática, o que

²¹ Qualquer processo cíclico que busque compreender e aprimorar a prática por meio da própria prática e de sua investigação (TRIPP, 2005).

normalmente se busca em estudos relacionados à educação, contexto deste trabalho (TRIPP, 2005; PAIVA, 2019).

Dessa forma, a pesquisa-ação pode ser uma estratégia “para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445). Esse processo de aprimoramento pode se dar de forma cíclica, como representado na figura abaixo:

Figura 8 - Processo cíclico de investigação-ação



Fonte: TRIPP (2005, p. 446)

Ademais, Burns (2009) afirma que a pesquisa-ação propicia aos pesquisadores/professores

visões [de sala de aula] imediatamente aplicáveis e relevantes aos contextos de sala de aula deles do que *workshops* ou cursos que fornecem resultados de pesquisa ou que advogam abordagens de ensino numa maneira *top down* (BURNS, 2009, p.116, tradução nossa).

Essa citação de Burns (2009) corrobora com a visão de sistemas complexos e dinâmicos de Larsen-Freeman (2011), pois sob a luz da Teoria da Complexidade, os dados, a língua e a aprendizagem emergem do uso e da interação, não de regras ou resultados preestabelecidos. A autora menciona que

eu passei a entender a língua como um sistema complexo e adaptativo, o qual emerge *bottom-up* das interações entre múltiplos agentes em comunidades de fala em vez de um sistema estático composto de regras ou princípios gramaticais *top-down* (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 49, tradução nossa).

Assim, além de buscar respostas nas interações entre os indivíduos, a pesquisa apresenta a característica de ser participativa (TRIPP, 2005; PAIVA, 2019), uma vez que não somente o pesquisador em si está envolvido ativamente no estudo, mas todos os seus participantes (no caso deste trabalho, os alunos e a pesquisadora/professora). De acordo com Tripp (2005), há alguns níveis de participação em uma pesquisa-ação, sendo eles:

- a) Obrigação: quando um participante não tem escolha em participar da pesquisa ou não, geralmente por ordens de um superior;
- b) Cooptação: nas palavras de Tripp (2005, p. 454) “quando um pesquisador persuade alguém a (a optar por) ajudá-lo em sua pesquisa, e a pessoa cooptada, de fato, concorda em prestar um serviço ao pesquisador”;
- c) Cooperação: quando além de convencer alguém a participar do estudo, o participante age de forma ativa, cooperando e trabalhando como um parceiro, de fato. No entanto, é importante ressaltar que o estudo, ainda assim, continua sendo de responsabilidade somente do pesquisador principal;
- d) Colaboração: quando um ou mais participantes da pesquisa trabalham igualmente no estudo, cumprindo os mesmos papéis de participação.

Logo, o presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa-ação no nível da Cooptação (pois contará com alunos voluntários, conforme detalhamos na seção anterior), mas também no nível da Cooperação, visto que as Metodologias Ativas (dentre as quais, a ABInv) têm como objetivo a participação ativa dos alunos.

Ademais, ainda sobre os níveis de participação na pesquisa-ação, Paiva (2019) afirma que, na Linguística Aplicada, a pesquisa pode se dar no nível de colaboração (no qual um pesquisador trabalha igualmente com um ou mais professores), ou ainda pode se dar no nível em que o pesquisador também é o professor, como é o caso deste estudo. Neste trabalho, a própria pesquisadora lecionou e analisou as aulas que fizeram parte desta dissertação.

Já a respeito de como o processo de pesquisa-ação ocorre, Sagor (1992) alega que os professores/pesquisadores podem seguir três momentos: o início da ação (ao escolher um texto ou uma estratégia de avaliação); o monitoramento da ação (ao analisar como um projeto piloto está se desenvolvendo, avaliando os primeiros progressos de um novo programa, ou melhorando uma prática atual); e a avaliação da ação (ao redigir um relatório sobre um projeto finalizado). Em síntese, o processo de pesquisa-ação consiste na primeira aplicação do projeto pedagógico, em seu desenvolvimento e avaliação

constante ao longo do projeto e, por fim, a condensação do projeto no formato de um relatório.

Larsen-Freeman e Cameron (2008a, p. 244, tradução nossa), por sua vez, acreditam que o processo de pesquisa-ação

também se preocupa com a possibilidade, em vez da previsibilidade, e com o estudo dos sistemas. Pesquisadores, os quais podem ser participantes em vez de experimentadores de fora [do sistema], deliberadamente adicionam “ruído” ao sistema e observam o que se sucede.

No que tange o sucesso da pesquisa, Tripp (2005) aponta que a pesquisa-ação apresenta variáveis que podem influenciar no êxito do estudo e deve, portanto: tratar de tópicos de interesse mútuo; ser baseada num compromisso de todos os participantes de realização do estudo; permitir que todas as pessoas envolvidas na pesquisa participem ativamente conforme se sentirem à vontade; permitir, de forma igualitária, que os participantes tenham o controle sobre o estudo, na medida do possível; propiciar uma relação de custo-benefício igualmente benéfica para todos os participantes; e estabelecer procedimentos de inclusão para a decisão sobre questões de justiça entre os participantes.

Já de acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008b), o sucesso de uma pesquisa em sala de aula, sob a luz da Teoria da Complexidade, depende de fatores como “as características e os objetivos dos indivíduos específicos que compõem a aula. Depende da escola e da comunidade onde a aula é situada. Depende do dia da semana em que a técnica é utilizada, até mesmo do período do dia [manhã/tarde/noite], e assim por diante” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008b, p.203, tradução nossa).

Desse modo, considerando as questões abordadas nesta seção a respeito da pesquisa-ação, detalharemos os instrumentos e procedimentos para a geração de dados.

3.3 Instrumentos e procedimentos de geração de dados

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas principais etapas. A primeira etapa, realizada em agosto de 2020, consistiu em uma entrevista semiestruturada (Apêndice I) com os participantes. Essa entrevista foi realizada de maneira remota, por meio de um *software* de videoconferência, em razão da pandemia do coronavírus. Segundo Flick (2009), as entrevistas podem ser de vários tipos, dentre elas a entrevista semiestruturada ou semipadronizada, como o autor denomina.

Optamos por realizar essa primeira entrevista a fim de conhecer os alunos, de compreender como eles acreditam aprender melhor e de entender quais eram seus

conhecimentos e crenças prévios sobre a variação linguística do inglês. Para Flick (2009), os indivíduos, de modo geral, apresentam “teorias subjetivas”, isto é, possuem um conhecimento geral sobre um determinado assunto. Esse conhecimento poderá ser expresso pelos participantes da pesquisa, de forma espontânea, ao responderem perguntas abertas. As respostas dos participantes a essas questões, por sua vez, são complementadas por expressões implícitas do seu conhecimento.

Além disso, segundo Flick (2009), as entrevistas semiestruturadas podem conter questões abertas (que demonstram esse conhecimento geral dos participantes), questões controladas (com base na teoria e nas hipóteses levantadas pelo pesquisador) e questões confrontativas, as quais “corresponde[m] às teorias e às relações apresentadas pelo entrevistado até aquele ponto, com a finalidade de reexaminar criticamente essas noções à luz de alternativas concorrentes” (FLICK, 2009, p. 149). Dessa forma, conforme se pode observar no Apêndice I, utilizaremos duas principais estratégias: questões abertas e questões controladas.

A partir dessa primeira entrevista, a intervenção pedagógica foi desenvolvida. Essa segunda etapa consistiu na elaboração e no desenvolvimento das aulas que fizeram parte da intervenção pedagógica por meio da pesquisa-ação, uma vez que a pesquisadora também foi a professora da turma. Essa etapa se realizou no período de outubro de 2020 a novembro de 2020. Os planos de aula, referentes à essa intervenção pedagógica, podem ser encontrados nos Apêndices A até H. Ressaltamos, ainda, que, nos planos de aula, constam links para acesso aos trabalhos realizados pelos alunos, além dos materiais utilizados em aula.

Para a elaboração dos planos de aula, bem como a aplicação destes, levamos em conta que “os professores são encorajados [numa perspectiva dinâmica e adaptativa] a responder flexivelmente ao que está acontecendo na sala de aula como eles normalmente fariam, não a seguir algum protocolo experimental” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a, p. 244, tradução nossa). Ademais, Larsen-Freeman (2011) ainda aponta que os alunos e o professor passam por um processo de co-adaptação em sala de aula. Sendo assim, o professor deve levar em conta essa dinamicidade e as mudanças que ocorrem com os alunos de uma aula para a outra, em consonância também com o que mencionam Kiefer (2006) e Cvetek (2008).

Posto isso, durante essa segunda etapa de desenvolvimento das aulas, os alunos redigiram²² um diário de campo (Apêndice J) após cada aula, e um diário final (Apêndice K) a fim de registrar como eles observaram seu aprendizado por meio da abordagem ABInv, autoavaliando, então, seu progresso nas aulas.

Segundo Pedaste *et. al.* (2015), os diários podem ser usados pelos alunos na abordagem ABInv, mais especificamente, na etapa de Reflexão. Semelhantemente, Dörnyei (2007) alega que a pesquisa qualitativa tem como objetivo maior contemplar o ponto de vista dos participantes da situação a ser estudada. Desse modo, no caso deste estudo, buscamos compreender, por meio dos diários de campo dos alunos, as percepções deles quanto à sua aprendizagem utilizando a abordagem ABInv.

Já o projeto pedagógico consistiu no desenvolvimento de uma aula uma vez por semana, com duração de duas horas cada, somando um total de oito aulas (dezesseis horas/aula), pelo período de dois meses. É importante ressaltar que as aulas foram realizadas por meio de encontros síncronos, via *software* de videoconferência online (Zoom), devido ao isolamento necessário no período de pandemia do coronavírus. Esse *software* foi contratado pelo curso livre de idiomas, o qual disponibilizou o acesso à pesquisadora, com todos os benefícios da plataforma. Com a finalidade de registrar tanto as aulas quanto as percepções da pesquisadora em relação a elas, estas foram gravadas por meio de áudio e vídeo, bem como registradas em um diário de campo da pesquisadora (Apêndice L).

Segundo Flick (2009, p.25), por meio dos diários de campo do pesquisador,

as reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto.

Já quanto às gravações em áudio e vídeo, Dörnyei (2007) afirma que pesquisas qualitativas, como é o caso desta, podem registrar os dados por meio de gravações das entrevistas em áudio, de vários tipos de textos (dentre eles os diários de campo) e de imagens (fotos ou vídeos). O autor ressalta, porém, que muitos dos dados em áudio, vídeo ou imagem acabam sendo transformados (transcritos) em texto posteriormente, pois os dados qualitativos se ancoram em textos, em sua maioria.

Portanto, utilizamos neste estudo a transcrição dos dados em áudio e vídeo a fim de compreender se a abordagem de ensino Aprendizagem Baseada na Investigação, sob a

²² A professora sugeriu que os participantes fizessem seus registros por meio de texto (via Google Docs), ou áudio (via WhatsApp). A única participante que optou pelo formato em áudio foi Katherine. Assim, seu diário foi posteriormente transcrito para a análise dos dados.

ótica da Teoria da Complexidade, pode desenvolver o pensamento crítico de alunos de inglês como LA por meio do contato com a variação linguística do inglês (*World Englishes*). Logo, a metodologia deste trabalho consiste em uma triangulação de dados. Para Flick (2009, p. 33), “a triangulação supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância”.

Ademais, é de suma importância levarmos em consideração os aspectos éticos imbricados numa pesquisa qualitativa. Dessa forma, apresentaremos esses cuidados a seguir.

3.4 Cuidados éticos

Quanto aos cuidados éticos da pesquisa, realizamos um primeiro contato com a proprietária (a qual também é diretora) do curso livre de idiomas no qual este estudo foi realizado. Ressaltamos que a pesquisadora trabalhou lecionando inglês como LA nesse curso livre de idiomas há 7 anos e, portanto, já tem uma grande proximidade com a direção do curso. Por conseguinte, esse primeiro contato foi realizado de uma forma muito positiva, na qual a diretora da escola imediatamente aceitou disponibilizar o espaço escolar para a pesquisa e autorizou a participação dos alunos da instituição. Foi autorizado, também, que a pesquisadora entrasse em contato com os discentes para convidá-los, voluntariamente, a participar do estudo. Essa autorização está devidamente documentada por meio da Carta de Anuência (Apêndice M).

A seguir, a pesquisadora visitou as turmas de adolescentes e de adultos da instituição e explicou, brevemente, a pesquisa para os alunos. Nesse momento, a pesquisadora coletou os nomes de alguns discentes que demonstraram interesse em participar, orientando aqueles menores de idade a falarem com seus responsáveis. Além disso, a pesquisadora coletou possíveis dias e horários que os alunos poderiam participar do estudo, visto que seria criada uma turma paralela às turmas já existentes no curso. Na primeira conversa com a diretoria do curso, demonstramos o interesse em realizar a pesquisa com uma turma já em andamento, porém, para não comprometermos o período determinado pelo curso para o cumprimento do semestre letivo, nos foi orientado a formar uma turma paralela, com participantes voluntários.

Ressaltamos, porém, que, durante os contatos mencionados acima, nenhum Termo de Consentimento ou Assentimento foi assinado. Esse primeiro convite explicativo aos alunos foi realizado no início de março de 2020. Em razão da pandemia do coronavírus, precisamos adiar as datas deste estudo para o segundo semestre de 2020. Assim, os

Termos de Consentimento e Assentimento também precisaram ser adaptados para esse contexto remoto.

Os alunos do curso livre de idiomas foram, então, novamente contatados, via WhatsApp, e orientados e convidados, individualmente, a participar da pesquisa. Uma vez concordando em participar, encaminhamos aos participantes, via formulário online, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices N e O) - os quais foram assinados pelos adultos e pelos responsáveis dos adolescentes - e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice P) - o qual foi assinado pelos adolescentes - para autorizar e validar suas participações.

Salientamos, porém, que os participantes foram comunicados que poderiam desistir de sua participação no estudo a qualquer momento, sem que isso acarretasse qualquer prejuízo a eles. Desse modo, a pesquisa apresentou riscos mínimos, como, por exemplo, o participante se sentir desconfortável para participar de alguma atividade proposta. Caso isso acontecesse, os alunos poderiam entrar em contato com a pesquisadora responsável a qualquer momento, a fim de abordarem a situação da melhor forma.

Advogamos, ainda, que os resultados e qualquer dado oriundo deste estudo serão estritamente utilizados para fins de pesquisa. Toda e qualquer informação particular do/a participante e da escola, ou qualquer forma de identificação, não serão divulgados nos resultados do estudo.

Para garantir essa integridade da identidade dos participantes da pesquisa, tomamos alguns cuidados específicos: não utilizamos os nomes reais dos alunos, mas sim nomes fictícios, os quais foram determinados pelos próprios participantes. Quanto aos dados gerados via áudio e vídeo, transcrevemos aqueles dados que se mostraram relevantes para este estudo, e desfocaremos as imagens, caso venham a ser utilizadas na divulgação e/ou apresentação desta pesquisa. Ressaltamos, ainda, que alguns dados não foram incluídos nos resultados deste trabalho, mas podem vir a serem utilizados em estudos futuros.

Por fim, após a defesa desta dissertação, disponibilizaremos aos participantes o acesso à versão final do trabalho, bem como convidaremos os participantes, professores e secretárias do curso livre de idiomas para participarem de um diálogo acerca dos resultados da pesquisa. Esse diálogo poderá se dar, por sua vez, por meio de um *workshop*, por exemplo. Na seção seguinte, portanto, detalharemos a análise do processo em que se deu esta pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DO PROCESSO

Neste capítulo, passaremos à análise dos dados, partindo de uma concepção que eles foram gerados por meio de um processo complexo e, assim, enfocaremos nossa análise sob esse olhar. Dessa forma, analisaremos os dados oriundos das entrevistas semiestruturadas realizadas com 6 alunos de inglês como LA de um curso livre de idiomas, das 8 aulas ministradas, as quais foram transcritas²³, e os diários de campo dos alunos e da professora/pesquisadora. Tais dados serão analisados a fim de verificarmos se a abordagem de ensino Aprendizagem Baseada na Investigação, sob a ótica da Teoria da Complexidade, pode desenvolver o pensamento crítico de alunos de inglês como LA por meio do contato com a variação linguística do inglês (*World Englishes*). Ademais, também objetivamos, especificamente:

- a) Propor uma análise da percepção e recepção dos alunos em relação à Metodologia Ativa ABInv e do processo de desenvolvimento dos alunos ao longo das aulas por meio da Teoria da Complexidade;
- b) Oportunizar situações de aprendizagem para que alunos de inglês como LA tenham mais contato com diferentes *World Englishes*;
- c) Oportunizar que alunos de inglês como LA possam, por meio do pensamento crítico e do trabalho via ABInv, demonstrar um maior conhecimento e uma maior valorização das diferentes variedades do inglês;
- d) Propiciar que alunos de inglês como LA, por meio do contato e conhecimento com outras variedades, possam vir a valorizar a sua própria variedade do inglês.

Em consonância com o primeiro objetivo específico, analisaremos os dados segundo alguns princípios da Teoria da Complexidade, a qual nos permitirá um olhar para a sala de aula como um sistema complexo, ou seja, na qual vários agentes (alunos, professora, ambiente) estão em interação, de forma que o desenvolvimento se constrói em conjunto.

Em relação ao segundo objetivo específico, analisaremos as diferentes situações com as quais os alunos puderam ter contato com os *World Englishes*, por meio do trabalho com a ABInv, além de, principalmente, enfocarmos suas percepções sobre esse

²³ Os dados oriundos das aulas e dos diários de campo foram transcritos de acordo com a pronúncia das falas dos alunos/participantes, de forma ortográfica, atendendo aos propósitos deste trabalho.

contato. Além disso, abordaremos as percepções dos alunos perante a essas atividades e à abordagem ABInv.

Já para respondermos ao terceiro e quarto objetivo específico, nos deteremos a analisar as crenças (e mudanças de crenças) e o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos em relação a outras culturas e a outras variedades do inglês (*World Englishes*), bem como a sua própria variedade do inglês.

Para tal, organizamos a análise dos dados em três subcapítulos: 1) Análise dos dados à Luz da Teoria da Complexidade; 2) Recepção e aproveitamento dos alunos em relação ao trabalho com a ABInv; e 3) Desenvolvimento do pensamento crítico, do aprendizado e mudanças de crenças em relação à variação linguística revelada pelo trabalho com os *World Englishes*. Salientamos, porém, que essa organização pode se sobrepor em alguns momentos, conforme os dados demonstrarem relação com a Teoria da Complexidade, com a ABInv e com o desenvolvimento do pensamento crítico.

Levando essas observações em consideração, gostaríamos de salientar o percurso que realizamos para o desenvolvimento do projeto²⁴, ou seja, das aulas ministradas durante esta pesquisa. Primeiramente, elaboramos possíveis planos de aula, baseados essencialmente nas etapas do Ciclo de Investigação da ABInv. Nessa elaboração, nos guiamos por meio da base teórica de Pedaste *et. al.* (2015). Uma vez que a sala de aula é um sistema complexo, como também os alunos (LARSEN-FREEMAN, 2011), realizamos diversas vezes a adaptação dos planos de aula, conforme as aulas iam sendo ministradas, para que as atividades pudessem se adequar tanto às etapas do Ciclo de Investigação, quanto às necessidades dos alunos, conforme suas discussões, e o desenvolvimento do pensamento crítico a respeito dos *World Englishes*, progrediam.

Observamos, durante esse processo, que os alunos levavam mais tempo para realizar algumas atividades do que anteriormente havíamos pensado. Devido a isso, percebemos que os alunos precisariam de um tempo maior para etapas como a Orientação e a Conceptualização, pois procuramos despertar a curiosidade dos alunos e discutir alguns conceitos e pré-conceitos relevantes sobre os *World Englishes*. Essas duas etapas foram essenciais para que os alunos se sentissem seguros para desenvolverem suas questões de pesquisa e a etapa de Investigação. Assim, procuramos partir da perspectiva dos alunos a cada aula (LARSEN-FREEMAN, 2011; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; SANTOS; ARAGÃO), para somente então adaptarmos e aplicarmos o projeto em sala de aula.

²⁴ Relembramos que os planejamentos das aulas desenvolvidas no projeto podem ser encontrados nos apêndices A até H.

Passaremos, então, à análise do processo, levando em conta as entrevistas, as aulas ministradas e os diários de campo. No entanto, devemos levar em conta que tal análise não deve ser tomada como a única possível, uma vez que partimos de um olhar individual como professora/pesquisadora. Desse modo, a análise está sujeita a novos olhares, interpretações e diálogos para além do nosso, em outras contingências (LARSEN-FREEMAN, 2011; LARSEN-FREEMAN, 2016).

4.1 Análise dos dados à Luz da Teoria da Complexidade

Iremos analisar, a seguir, os dados oriundos do processo de desenvolvimento desta dissertação, segundo alguns princípios da Teoria da Complexidade. Para tal, analisaremos, primeiramente, a sensibilidade às condições iniciais dos sistemas complexos/alunos, partindo, posteriormente, para a análise do desenvolvimento destes em relação às aulas. Com este fim, abordaremos a seguinte terminologia: condições iniciais, emergência, agentes externos, não linearidade, co-adaptação, *soft-assembly*, interação, auto-organização, abertura, caos e desenvolvimento. Ressaltamos, ainda, que a Teoria da Complexidade poderá também aparecer nas seções seguintes, sobre a ABInv e sobre o pensamento crítico, conforme a teoria enquadrar-se nos dados.

Desse modo, partindo da entrevista semiestruturada com os alunos, realizada a fim de conhecê-los e de compreender suas motivações para aprender inglês, como também suas experiências com a aprendizagem ativa e suas condições e crenças iniciais sobre os *World Englishes*, apresentamos a seguir o excerto 1:

Excerto 1: Entrevista

Pr.²⁵: E na escola, tipo, tu já participou de algum projeto, feira de ciências, assim, que vocês tinham que fazer trabalho em grupo, que o professor não ajudava muito, assim?

“[...]O que a gente teve ano passado foi um artigo de história que o professor só ajudava, mas a gente que tinha que pesquisar, escrever... Ele só dava a indicação de livro, algo do tipo”. (Luna).

Na fala da participante Luna, podemos identificar a condição inicial de seu sistema complexo no início do projeto, ou seja, um ponto de partida único e específico ao seu sistema complexo (LARSEN-FREEMAN, 2011; LARSEN-FREEMAN, 2016). As

²⁵ Considere “Pr.” como professora-pesquisadora.

condições iniciais são importantes para que possamos compreender como os sistemas complexos dos alunos se desenvolveram no período desta pesquisa. Então, consideraremos como condição inicial tanto os momentos em que os alunos relatam suas experiências prévias com Metodologias Ativas, quanto suas crenças sobre os *World Englishes* no momento inicial desta pesquisa, desde a entrevista.

Em outras palavras, buscamos um olhar para quem eram esses alunos antes da intervenção pedagógica, ou seja, da geração de caos em seus sistemas, para observarmos quem esses alunos se tornaram durante o período desta pesquisa, levando em conta que esse processo é contínuo e pode permanecer em desenvolvimento mesmo após a finalização desta dissertação, além de ocorrer de forma diferente para cada indivíduo/sistema complexo.

Assim, Luna demonstra, no excerto 1, ter tido uma experiência prévia com a aprendizagem ativa, na qual o professor age como um guia, estimulando um papel de protagonismo nos alunos (SANTOS; ARAGÃO, 2015; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Contudo, ainda em relação às Metodologias Ativas e à participação ativa dos alunos, parece haver uma concepção inicial por parte dos discentes de que ser ativo em sala de aula é assumir o papel do professor, ou ainda, apresentar trabalhos. Quando questionados sobre experiências em que eles eram protagonistas em sala de aula, os alunos produziram os excertos a seguir:

Excerto 2: Entrevista

“Era... A maioria era pra apresentar algum tópico no cartaz. Que a gente pegava e montava cartazes e outros era pra falar sobre o livro”. (Emily).

Excerto 3: Entrevista

“É, a professora pediu uma ajuda, pra ajudar a explicar e eu ajudei! É que foi, tipo... Foi só uma aula que teve, que ela passou, tipo, muito exercício e ninguém tava entendendo, e aí eu sabia. Aí ela foi explicando, tipo, pra um pedaço da turma e eu fui explicando pro resto, sabe?” (Katherine).

Essa concepção parece, particularmente, relevante, pois podemos perceber que, nas condições iniciais de seus sistemas complexos (LARSEN-FREEMAN, 2011; LARSEN-FREEMAN, 2016), os alunos não necessariamente são conscientes da sua

participação ativa durante as aulas. Todavia, como perceberemos no decorrer desta análise, essa percepção também se modifica ao longo da pesquisa.

Já com relação ao conhecimento sobre os *World Englishes*, podemos perceber que as condições iniciais dos alunos, como sistemas complexos (LARSEN-FREEMAN, 2011; LARSEN-FREEMAN, 2016), são diversas, como, por exemplo, no excerto 4, em que a professora-pesquisadora questionou a aluna Luciana a respeito de quais “tipos de inglês” a discente conhecia:

Excerto 4: Entrevista

“Eu já ouvi, assim... Eu ouço muita música, principalmente em inglês. Daí, é... música de vários lugares e tals²⁶, vários... Sotaques e afim, só que eu não tenho conhecimento tão, assim... Eu não sei muito sobre, sabe? Eu sei que existem vários tipos, sabe? Mas eu não tô, assim, muito ligada nesse assunto”. (Luciana).

No momento inicial desta pesquisa, Luciana demonstrou pouco conhecimento a respeito dos *World Englishes*. Desse modo, as condições iniciais de seu sistema complexo demonstram que a aluna possuía um breve conhecimento a respeito de sotaques, por exemplo, principalmente devido à influência de agentes externos a esse sistema (BECKNER *et. al.*, 2009), como a música, por exemplo. Semelhantemente, João relata o seguinte, quando questionado a respeito de quais “tipos de inglês” ele conhecia:

Excerto 5: Entrevista

“Eu... conhecimento por questões de conversa, assim. Mas, não estudo. O inglês americano e o inglês britânico são os dois que eu conheço. Pode ser que tenha algum mais, né?” (João).

Em relação à fala de João, seu sistema complexo possuía um conhecimento prévio em relação a apenas duas variedades do inglês (americana e britânica), variedades estas que, segundo Bieswanger (2008) e Francescon, Senefonte e Baronas (2013), são as mais amplamente difundidas nos ambientes de aprendizagem de línguas. Isso gera, portanto, um obscurantismo acerca de outras variedades, como relata o participante ao dizer “pode ser que tenha algum mais, né?”.

²⁶ Gíria utilizada com a finalidade de dizer que há mais a se dizer, porém não serão mencionadas. Em outras palavras, denota o mesmo significado de “etc.”. (TALS, 2021).

Já a aluna Emily demonstra um conhecimento um pouco mais amplo a respeito das diferentes variedades do inglês, ou seja, os *World Englishes*:

Excerto 6: Entrevista

“É... Na Escócia, que eles têm um inglês bem difícil de entender. Na Austrália, que é um pouquinho menos, mas as palavras são diferentes. Na Inglaterra, que eu acho o mais bonito, pra mim! Mas daí tem nos Estados Unidos, no Canadá que eu acho que não muda muita coisa dos Estados Unidos, mas acho que muda um pouquinho. E eu sei que são esses países. Mas, eu sei que na Noruega não é inglês, mas tem algumas palavras em inglês, por causa que eu já vi uma série em norueguês”. (Emily).

No caso da fala acima, Emily demonstra, em relação às condições iniciais de seu sistema complexo (LARSEN-FREEMAN, 2011; LARSEN-FREEMAN, 2016), um conhecimento das variedades americana e britânica do inglês. No entanto, diferentemente de João, Emily já possui um conhecimento mais amplo a respeito dessa temática, ressaltando variedades como a canadense e a australiana. Além disso, na fala de Emily, percebemos que ela considera o inglês britânico “o mais bonito”, prevalecendo, assim, a supremacia e o privilégio das variedades britânica e americana perante as outras (BAGNO, 2007; FIGUEIREDO, 2011). Também podemos perceber uma presença da mídia como agente externo que interage com o sistema da aluna (BECKNER *et. al.*, 2009), como no caso das séries televisivas (SILVA, 2019).

Dessa forma, destacamos que os alunos Luna, João e Emily, por exemplo, na sua individualidade (BORGES; PAIVA, 2011; LARSEN-FREEMAN, 2011; NORTON; TOOHEY, 2011) e por meio das suas experiências anteriores a esta pesquisa (LARSEN-FREEMAN, 2011; LARSEN-FREEMAN, 2016), demonstram terem “pontos de partida” diferentes em relação aos *World Englishes*: Emily conhece mais sobre a temática, enquanto João e Luna não tanto. Segundo Larsen-Freeman (2011; 2016), isso pode impactar em desenvolvimentos diferentes, de forma que cada aluno irá chegar a “resultados” diferentes.

Além disso, esse aspecto se torna relevante ao considerarmos, especificamente, as contribuições de Luna durante essa análise de dados, pois a aluna não se destacará tanto quanto outros participantes desta pesquisa, uma vez que Luna já possuía um “ponto de partida” de aceitação e valorização das variedades linguísticas, além de não ser uma participante tão ativa quanto outros colegas, durante as aulas. Não somente isso, mas é

importante salientar que Luna não compareceu a algumas aulas, fato que pode ter influenciado, de maneira complexa, no seu processo de desenvolvimento durante esta pesquisa.

Já sobre a supremacia do inglês americano e britânico em relação a outras variedades (BAGNO, 2007; FIGUEIREDO, 2011), perguntamos aos participantes qual era a sua opinião sobre pessoas que falam com sotaque. Nessa situação, os alunos relataram o que se segue no excerto seguinte:

Excerto 7: Entrevista

“As questões do estrangeiro, é que como tu já tem uma língua nativa, uma língua própria, tu aprendeu teu idioma, tu acaba ficando com um pouco do sotaque da pessoa. Tipo, que nem no Brasil, que são várias, vários locais, tipo... Cada um tem o seu sotaque, o Rio Grande do Sul tem o seu sotaque, o Rio de Janeiro tem o seu sotaque. É uma coisa da pessoa, mas isso não interfere em nada no entendimento, na conversação... Isso não interfere em nada” (João).

Pr.: E quando é aqui do Brasil, por exemplo, que a gente vai pra lá, alguma coisa assim, e a gente tem sotaque?

“É... Eu não digo estranho, mas acaba se tornando diferente das questões que eles estão acostumados. Parece que, como nós somos brasileiros, nós temos um pouco... Uma dificuldade de algumas palavras que são diferentes da nossa... Da nossa língua. Eles têm uma... Uma fala muito rápida, lá eles falam muito rápido. Já o brasileiro, como não é uma língua própria, ele fica... Umhas palavras têm que pensar pra ver se vai encaixar, mas... Mas é, tipo... Acho que não tem muita diferença, dá pra um entender o outro, né?” (João).

Percebemos, pelo relato de João que, nas suas condições iniciais anteriores às aulas desta dissertação (LARSEN-FREEMAN, 2011; LARSEN-FREEMAN, 2016), o aluno apresenta uma crença de que os brasileiros têm dificuldade em falar como um nativo (LARSEN-FREEMAN, 2018), de que o brasileiro possui um inglês diferente. Apesar disso, o aluno relata que o importante é a comunicação, é “entender o outro”.

Por outro lado, a participante Luciana parece acreditar, nas condições iniciais da pesquisa (LARSEN-FREEMAN, 2011; LARSEN-FREEMAN, 2016), que falar inglês como um nativo é sinônimo de falar bem a língua inglesa:

Excerto 8: Entrevista

“Não... Eu acho que... Sempre vai ter o sotaque, né? Resquício da tua língua nativa. Eu acho que o sotaque é bonito, é importante também. Mas é bem importante, né? A pronúncia... Quanto mais próximo do nativo, é melhor, né? Eu não sei se algum dia eu vou conseguir falar igual um nativo!” (Luciana).

Pr.: E é um desejo teu que tu tem, esse de... De falar como um nativo? Algo assim, que tu pensa, que tu gostaria de atingir, por exemplo?

“Sim, no caso, como eu falei... Quanto mais próximo da pronúncia nativa, melhor o entendimento, coisa e tal... Eu também acho muito bonito! Então, é uma meta também, né? Pronunciar certinho...” (Luciana).

Podemos perceber, no excerto acima, que Luciana acredita que falar como um nativo melhora a comunicação na língua inglesa, além de ser uma variedade bonita, a qual ela almeja alcançar um dia. Larsen-Freeman (2018) afirma que esse é um desejo – inalcançável – de muitos alunos de inglês como LA. Desse modo, nesse momento inicial da pesquisa, para Luciana, prevalecia a crença de que as variedades americana e britânica são mais bonitas em relação a outras variedades, partindo de uma visão homogênea de língua (SILVA, 2019).

Tais relatos nos levam, então, a pensar nas concepções de “certo” e “errado” que os participantes tinham em relação ao inglês, nas condições iniciais de seus sistemas complexos, no momento inicial desta pesquisa (LARSEN-FREEMAN, 2011; LARSEN-FREEMAN, 2016). Assim, ao questionarmos os alunos sobre o que seria um “inglês errado”, obtivemos algumas respostas como no excerto a seguir:

Excerto 9: Entrevista

Pr.: E o que que seria um inglês que não é bom? O que tu acha?

“Não... É que tem gente que quer aquele inglês perfeito, sabe? Aquele inglês com sotaque americano, sotaque da Inglaterra e não aceita o seu próprio jeito de falar, que é com o sotaque brasileiro, já que a gente mora no Brasil e tem o próprio jeito de falar! Então, essas pessoas sentem que o inglês delas estão erradas, na pronúncia, entendeu? O inglês... Mas, é só questão de aceitar que a gente tem sotaque brasileiro... Se um dia tu for morar lá, talvez mude um pouquinho. Mas tem que aceitar o sotaque! A gente tem o próprio sotaque”.
(Emily).

Podemos perceber, então, que Emily já se diferenciava dos seus colegas, nas condições iniciais de seu sistema complexo, em relação ao pensamento crítico. A aluna já se sentia, aparentemente, confortável com sua variedade brasileira do inglês, além de

acreditar que as pessoas deveriam aceitar sua própria forma de falar inglês. Para Emily, não deveria haver a pressão de se falar um “inglês perfeito”, o qual a aluna descreve como sendo o inglês padrão americano e britânico. Assim, Emily parece já demonstrar uma consciência crítica em relação à ideia de supremacia desses países (FIGUEIREDO, 2011), diferentemente dos outros participantes. Essa perspectiva mais “aberta” em relação à língua pode influenciar no seu desenvolvimento em comparação com alunos que possuíam crenças mais restritas em relação ao inglês “nativo” (LARSEN-FREEMAN, 2011; LARSEN-FREEMAN, 2016).

Semelhantemente, Katherine acredita que a comunicação deve prevalecer, aceitando a sua variedade (LARSEN-FREEMAN, 2018), além de ressaltar que não conseguiríamos “nos passar” por um nativo, por exemplo. Ademais, Katherine ainda reconhece que a variedade linguística de alguém também se refere à identidade dessa pessoa (COELHO *et. al.*, 2012):

Excerto 10: Entrevista

“Não! Eu acho que a gente deve falar inglês do nosso jeito, né? Tipo, contanto que a pessoa entenda o que a gente tá falando, eu acho que... É o que conta! Se a gente não é de lá, não tem como a gente “se passar”, entre aspas, porque a gente tá lá...” (Katherine).

Já Vanda estabelece uma relação entre “pronunciar errado” e comunicação, partindo de um pressuposto que falar errado não necessariamente está relacionado com a variação linguística, mas sim à pronúncia:

Excerto 11: Entrevista

“Um inglês errado? Ai! Eu acho que é a pronúncia das palavras, talvez... Fala uma palavra aqui pra gente e chega lá em outro lugar e, no modo de tu falar, dá outro sentido. Até um “s” errado. Talvez, no final da frase... Acho que é isso”. (Vanda).

Por fim, ao perguntarmos aos participantes se eles já haviam passado por uma situação na qual alguém criticou o seu inglês, ou, ainda, se já haviam presenciado uma situação na qual outra pessoa foi criticada pelo seu inglês, os alunos relataram o seguinte:

Excerto 12: Entrevista

*“Sim, eu já tive essa situação. **Eu** era o caso, a situação. A minha professora do ensino médio criticava o jeito que eu falava inglês e eu não sei se era porque eu puxava muito o sotaque, ou a minha língua era um pouco presa, alguma coisa assim...” (João).*

Podemos perceber, então, nas condições iniciais do sistema complexo João (LARSEN-FREEMAN, 2011; LARSEN-FREEMAN, 2016), que a professora, como agente externo que interfere nos sistemas complexos dos alunos, teve uma grande importância na percepção de João em relação ao seu inglês (BECKNER *et. al.*, 2009), uma vez que pode influenciar os alunos de forma a gerar sentimentos positivos ou negativos.

Como percebemos no excerto 7, João acredita que falar inglês como um brasileiro é sinônimo de dificuldade. Muitas das crenças iniciais de João, nesta pesquisa, podem ter influência dessa experiência negativa de sala de aula, por exemplo. Isso mostra como o papel do professor, como agente complexo que caotiza esse sistema (KIEFER, 2006; CVETEK, 2008; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; BECKNER *et. al.*, 2009), e como agente intercultural (SILVA, 2019), deve abordar o idioma de uma forma respeitosa, acolhendo as variedades e particularidades dos alunos.

Passaremos, a partir do excerto 13, a observar a complexidade em relação às aulas desenvolvidas.

Figura 9 – Resumo do Plano de Aula 1

AULA 1

ORIENTAÇÃO

ATIVIDADE 1

Os alunos selecionam músicas e discutem questões em duplas para que eles possam se conhecer.

ATIVIDADE 2

Os alunos pesquisam sobre a cultura e as línguas faladas por artistas/pessoas famosas que eles admiram. Em seguida, assistem a alguns vídeos de séries televisivas e filmes, e selecionam um dos vídeos e o discutem em grupos.

ATIVIDADE 3

Os alunos compartilham suas discussões sobre os vídeos com o grande grupo.

ATIVIDADE 4

Os alunos identificam as variedades britânica e americana do inglês em um texto.

Fonte: elaborado pela autora.

Assim, no excerto abaixo, referente à primeira aula ministrada, podemos observar a condição e a crença inicial de que falar com sotaque é sinônimo de dificuldade, em consonância com Bieswanger (2008), principalmente, no nível lexical:

Excerto 13: Aula 1

Pr.: Vocês gostariam de falar com essas pessoas? Vocês gostariam de se comunicar com as pessoas [do vídeo]?

*“Querer, querer mesmo, eu gostaria, sabe? Mas, eu acho que seria **muito difícil!**” (Emily).*

Pr.: Por que, tipo assim? O que que tu acha que ia atrapalhar vocês?

“Eu acho que a forma como ele... O sotaque dele, principalmente, para falar as palavras”. (Emily).

Pr.: Uhum...

“E, também tem algumas palavras que são diferentes, assim... Então, provavelmente, por causa disso”. (Emily).

Essa condição inicial (LARSEN-FREEMAN, 2011; LARSEN-FREEMAN, 2016) é importante, pois denota uma dificuldade em relação a situações reais de comunicação e até mesmo um desconhecimento sobre os *World Englishes* ou a falta de contato com estes. Semelhantemente, durante a atividade de análise de vídeos retirados de séries televisivas, o participante João relata o que, para ele, seria um inglês fácil de compreender:

Excerto 14: Aula 1

“Eu achei difícil. Difícil, não digo, mas... Eu achei mais fácil por ter um sotaque meio que do inglês correto: não teve gíria, não teve nada, né? Não sei, eu acho que ela é da Índia, eu acho, se eu não me engano”. (João).

No excerto acima percebemos a concepção do participante João de que um inglês fácil é um inglês com pouco sotaque, sem gírias. Em outras palavras, o aluno descreve um inglês padrão, nativizado (SILVA, 2019), ainda que reconheça que a personagem do vídeo era indiana. Novamente, compreendemos aqui que “ter sotaque” é sinônimo de dificuldade, que “ter sotaque” não é algo bom.

Já na segunda aula ministrada, observamos algumas crenças iniciais nos sistemas complexos/alunos (LARSEN-FREEMAN, 2011; LARSEN-FREEMAN, 2016) sobre como falamos inglês no Brasil, por exemplo.

Figura 10 - Resumo do Plano de Aula 2

AULA 2

ORIENTAÇÃO

ATIVIDADE 1

Os alunos pesquisam no Instagram/Tik Tok a hashtag #accentchallenge e selecionam um ou mais vídeos para apresentar à turma.

ATIVIDADE 2

Os alunos categorizam palavras, sobre as variedades britânica e americana do inglês, em um quadro (ex: mobile phone/cell phone, french fries/chips).

ATIVIDADE 3

Os alunos escutam a algumas variedades e acessam ao site Wordwall para marcar os locais de onde essas pessoas são, apenas por meio do discurso delas.

ATIVIDADE 4

Os alunos assistem a diferentes vídeos sobre variedades do inglês e discutem sobre os vídeos. A professora pergunta aos alunos sobre como eles se sente em relação aos vídeos de outras variedades, e em relação ao vídeo sobre a sua própria variedade, a brasileira.

Fonte: elaborado pela autora.

Percebemos, então, durante a atividade 4, uma pré-concepção de que o inglês brasileiro é um pouco mais pausado, a exemplo o excerto abaixo:

Excerto 15: Aula 2

“Eu não sei... Parece que, tipo... No Brasil a gente fala cada sílaba, entendeu? Cada coisinha direitinho e... Na outra língua parece que eles juntam algumas sílabas, assim...” (Emily).

Além disso, Emily se utiliza do termo “outra língua” para se referir à variedade padrão do inglês, apesar de não especificar exatamente qual variedade seria esse “padrão”. Por meio dessa fala podemos perceber que a aluna já possui certo conhecimento a respeito dos *World Englishes*, uma vez que identifica que há diferença entre a variedade brasileira e a variedade padrão, por exemplo, ao enunciar “parece que eles juntam algumas sílabas, assim...”.

Já na terceira aula, pudemos observar a não linearidade (CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2007; BORGES; PAIVA, 2011; LARSEN-FREEMAN, 2011) e a

emergência (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008b) em relação aos sistemas complexos dos alunos. A não linearidade, como vimos no capítulo de Fundamentação Teórica, diz respeito a momentos em que não há uma previsibilidade no comportamento dos alunos ou que não há uma sequência linear em seu desenvolvimento/aprendizagem.

Na ocasião a seguir, os alunos realizaram várias discussões, se mostrando participantes ativos durante as atividades (diferentemente das aulas anteriores), além de terem demonstrado saltos de aprendizagem, ou seja, a emergência de novos conhecimentos de uma forma mais significativa do que nas aulas anteriores.

Figura 11 - Resumo do Plano de Aula 3

AULA 3
CONCEPTUALIZAÇÃO

ATIVIDADE 1
A professora pergunta aos alunos sobre qual “tipo de inglês” eles falam, se eles sabem essa informação. Então, os alunos respondem à um quiz a fim de descobrirem qual variedade do inglês eles falam.

ATIVIDADE 2
Os alunos utilizam o site Mentimeter para escrever o que eles sabem sobre variação linguística ou sobre a variação linguística do inglês.

ATIVIDADE 3
Os alunos realizam um quebra-cabeças para descobrirem alguns termos e conceitos sobre a variação linguística do inglês.

ATIVIDADE 4
A turma é dividida em dois grupos. Cada grupo fica responsável pela leitura de um artigo (um sobre decolonialidade, o outro sobre sotaque) . Cada grupo recebe algumas perguntas-guia para que eles possam compreender os textos. Os alunos devem discutir essas questões como um grupo.

ATIVIDADE 5
Os grupos apresentam à toda a turma o que eles aprenderam com seus textos, propiciando uma discussão.

Fonte: elaborado pela autora.

Além disso, como veremos a seguir, os alunos ressignificaram seus “mundos linguísticos” (LARSEN-FREEMAN, 2018, p. 84, tradução nossa), ressaltando o papel da família como agentes externos aos sistemas deles (BECKNER *et. al.*, 2009), por exemplo:

Excerto 16: Aula 3

“Muitas das coisas que eu até... Eu, às vezes fico bem desconfortável. É que... O meu pai e a minha mãe, toda hora, [es]tão perguntando as traduções de algo em inglês e tem, ainda, muitas coisas que eu não sei, sabe? Que são coisas básicas, mas não é... A gente não aprende num curso tipo “ah!”... Que nem eu te perguntei aquele dia “esmalte”, sabe? É uma coisa simples, mas que a gente nunca foi atrás! E quando a gente diz que não sabe a tradução daí já... sabe? Daí já faz um escândalo falando que “ah, como é que tu diz que é bilíngue e sabe inglês, sendo que tu não sabe essa palavra?”. Então... É bem cobrada essa coisa quando tu estuda inglês, tipo, de tu saber tudo, de todas as traduções de todas as palavras”. (Emily).

No excerto acima, Emily relata uma experiência pessoal, relacionando suas experiências prévias como sistema complexo à sua aprendizagem de inglês como LA. No relato da aluna, podemos observar o papel dos pais da aluna como agentes externos aos sistemas dela (BECKNER *et. al.*, 2009). Esses agentes externos podem interagir com o sistema da aluna de forma positiva, ou negativa, como é o caso do relato de Emily. Nessa perspectiva, percebemos que a influência da família pode interferir na crença da aluna de que seu inglês não é bom o suficiente. Além disso, os pais como agente externos, parecem ter um papel muito significativo para essas pré-concepções dos alunos, ainda que não seja algo intencional ou até mesmo consciente por parte dos familiares. Semelhantemente, Vanda relata:

Excerto 17: Aula 3

“Eu vou... Eu vou abrir um parênteses aí, na... Nessa frase da Emily... Porque eu também, antes... Eu também acredito que todos os meus colegas do curso são muito cobrados no inglês! Até colegas de serviço, de escola e, principalmente, dos pais, né? Qualquer coisa que eles veem em inglês, um texto no computador ou até o básico: uma camiseta em inglês! Muitas palavras, até, às vezes, gírias que vêm nas camisetas, a gente não sabe! E a gente é muito cobrado! Principalmente, a gente que tá terminando o curso. Daí, eles dizem: “você estão quatro anos lá e não sabe inglês?”. Mas eles não sabem que a gente só vai uma vez por semana, 2 horas, tem férias... E a gente aprende outras coisas na escola, faculdade... Enche a cabeça com... Até com filme que tu vê e às vezes fica pensando, e já esquece de uma palavra que tu aprendeu, no inglês! Daí, tem essa cobrança muito forte, principalmente na família!” (Vanda).

No caso de Vanda, ela destaca, além do papel da família, os colegas de trabalho e da escola como agentes externos ao seu sistema (BECKNER *et. al.*, 2009). Novamente, a influência desses agentes externos parece ser negativa, estabelecendo uma crença de que o inglês da aluna não é válido, algo que talvez ela mesma não acredite, mas por influência desses sistemas, passa a reproduzir. Ademais, Vanda relata que “eles não sabem que a gente só vai uma vez por semana, 2 horas, têm férias... E a gente aprende outras coisas na

escola, na faculdade...”, de forma a referir-se a si mesma como um sistema complexo, que interage de várias formas com o mundo linguístico em que ela está inserida (LARSEN-FREEMAN, 2011).

Já Emily ressalta, de uma maneira mais significativa, o papel da escola e, principalmente, do professor como agente externo a seu sistema (BECKNER *et. al.*, 2009), interagindo com este desde muito cedo:

Excerto 18: Aula 3

“É a forma que a gente aprende, muitas vezes... Porque na escola quando tu vai aprender, daí as professores sempre ficam falando dos Estados Unidos, da Inglaterra: “Ah, quando tu for pros Estados Unidos, quando tu for para Inglaterra” e essas coisas, sabe? Então eu acho que é, muitas vezes, é falta de alguém ensinar: Por mais que tu não fala um inglês igual deles, tu ainda fala um inglês, sabe? Então, provavelmente, a forma que a gente é ensinado. E desde pequena! Até na escolinha²⁷, a gente vê o inglês como nos Estados Unidos.” (Emily).

Dessa forma, é perceptível que certas crenças dos alunos, como a de que o inglês britânico e americano são os únicos válidos, é algo que se constrói durante muitos anos. Posto isso, a aluna ressalta, ainda, a importância de um professor que tenha uma perspectiva intercultural, decolonialista e heterogênea de língua (GORSKI, 2008; SILVA, 2019), declarando que “é a forma que a gente aprende” e que “é falta de alguém ensinar”. Assim, percebemos, no relato de Emily, que o professor e a escola são agentes externos (BECKNER *et. al.*, 2009) essenciais para o desenvolvimento dos alunos, principalmente em relação aos *World Englishes*.

Já na quarta aula, podemos observar a emergência de novos conhecimentos (LARSEN-FREEMAN, 2011), principalmente em relação à participante Luciana.

Figura 12 - Resumo do Plano de Aula 4

²⁷ O nome da escola foi omitido/alterado por razões éticas.

AULA 4

CONCEPTUALIZAÇÃO

ATIVIDADE 1

Os alunos identificam diferentes World Englishes com base em músicas, por meio das influências sonoras delas, ou por meio dos artistas que performam essas músicas.

ATIVIDADE 2

Os alunos assistem a um vídeo sobre alguém dando dicas sobre como falar igual a um nativo, ou seja, defendendo uma visão homogênea de inglês. Os alunos discutem se as pessoas deveriam falar como um nativo, dentre outras questões.

ATIVIDADE 3

Os alunos jogam a um Quizlet Live sobre os conceitos chave de variação linguística.

ATIVIDADE 4

A turma produz um mapa mental, utilizando o quadro branco da plataforma de videoconferência, no qual os alunos escrevem, nas palavras deles, o que eles aprenderam, até o momento.

Fonte: elaborado pela autora.

Na terceira aula, como veremos nas seções seguintes, Luciana demonstrou uma considerável evolução em relação ao pensamento crítico. No entanto, podemos perceber no excerto abaixo, referente à aula seguinte, durante a atividade 2, que Luciana volta a desejar ter um inglês próximo do inglês nativo americano:

Excerto 19: Aula 4

“Sempre que eu vejo esses vídeos eu paro para assistir porque... Eu tiro proveito porque eu tenho... Eu tenho um pouco de dificuldade de entender quando que um nativo americano tá falando, sabe? E aí acaba me ajudando um pouco a compreender a maneira que eles falam. Mas eu também não acho que tem um grande problema nesses vídeos, sabe? Porque o intuito é te ensinar a chegar mais próximo do inglês americano nativo, mas tu vê se tu quer, sei lá...” (Luciana).

Logo, o processo de desenvolvimento do pensamento crítico não é linear; não é algo estanque, de forma que, uma vez que se entra em contato com uma nova forma de pensar, ela se torna fixa. Pelo contrário, a aprendizagem e o desenvolvimento são

instáveis, com movimentos de ida e volta constantes (CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2007; BORGES; PAIVA, 2011; LARSEN-FREEMAN, 2011).

Semelhantemente, também podemos observar, nos excertos abaixo, em relação à concepção de que o inglês britânico é o inglês mais bonito e mais almejado pelos participantes, mesmo após cinco aulas do projeto pedagógico:

Excerto 20: Aula 5

“Mas tu acha que eu quero aprender inglês americano? Eu queria era falar... Inglês... Aquele inglês lá da Inglaterra, mesmo, aquela coisa mais linda, cara! Eu acho sotaque a coisa mais linda! De qualquer lugar que seja... A maioria dos sotaques, na verdade.” (Katherine).

Excerto 21: Aula 5

*“Eu realmente concordo! Eu **amo** o sotaque da Inglaterra! Eu acho tão bonito o jeito que é, tipo “water” que eles não falam assim... Ai! Eu acho tão...” (Emily).*

Já na sexta aula, pudemos observar o processo de co-adaptação entre os participantes, como no excerto abaixo. Esse processo pode ser descrito como um processo em que os sistemas complexos, em interação, trabalham juntos em prol de se desenvolverem. (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a; BORGES; PAIVA, 2011; LARSEN-FREEMAN, 2011).

Figura 13 - Resumo do Plano de Aula 6

AULA 6

CONCEPTUALIZAÇÃO E INVESTIGAÇÃO

QUESTIONAMENTO
GERAÇÃO DE HIPÓTESES

ATIVIDADE 1

Os alunos discutem um pouco mais sobre a última aula e sobre como foi a experiência com os alunos equatorianos.

ATIVIDADE 2

Os alunos combinam significados de diferentes palavras, de acordo com 6 World Englishes, em um jogo de memória, utilizando a plataforma Wordwall. Cada aluno recebe um jogo de memória. Após, os alunos compartilham um pouco sobre essas variedades e as palavras que eles encontraram no jogo.

ATIVIDADE 3

Os alunos formulam perguntas de pesquisa em grupos e iniciam suas pesquisas.

Fonte: elaborado pela autora.

Dessa forma, Emily e Luciana buscam chegar em um acordo sobre como realizarão o trabalho de pesquisa, por meio da ABInv. Para que essa co-adaptação ocorra, é preciso que ambos os sistemas complexos estejam abertos à discussão e interação (LARSEN-FREEMAN, 2011), como podemos perceber por meio de falas como “e daí a gente discute, sabe? Se minha opinião fecha com a tua e essas coisas, sabe?” e “complementar uma à outra”:

Excerto 22: Aula 6

“Por que daí, tipo... Que nem ali “por que a diferença social influencia tanto no inglês?”. Tipo, eu tenho mais ou menos uma opinião, mas daí tu vai, pesquisa, daí tu me apresenta o que que tu achou e daí a gente discute, sabe? Se a minha opinião fecha com a tua e essas coisas, sabe?” (Emily).

“É... A gente pode ir... Complementar uma à outra... Entendi!” (Luciana)

Esse processo de co-adaptação também foi observado em outros momentos, como no relato do diário de campo de Emily ao dizer que “uma [colega] ajudou a outra”:

Excerto 23: Diário Aula 6

“Trabalhei em dupla com a minha colega, a gente discutiu bastante sobre os assuntos e expomos nossa opinião, sendo que muitas vezes para responder alguma pergunta uma ajudou a outra”. (Emily).

Já com relação à etapa Questionamento do Ciclo de Investigação (PEDASTE *et al.*, 2015), podemos observar um aspecto da não linearidade e da imprevisibilidade do sistema complexo de Luciana, no excerto a seguir:

Excerto 24: Aula 6

*“Eu também! No dia que ela [a professora] pediu, eu fiz acho que umas três... E aí foi depois, assim, que ela foi falando... E eu fui escrevendo, assim, **tudo!** Tanto é que tem algumas que eu nem considere agora porque... Não fazia muito sentido!” (Luciana).*

No excerto acima, Luciana relata ter elaborado 3 perguntas durante o momento da aula. Todavia, conforme a aula foi se desenvolvendo, com o passar dos dias, das semanas, nas próximas discussões, a aluna foi auto-organizando o seu sistema (SIMPSON; MITCHELL; CROSS, 2015), refletindo criticamente sobre o assunto, e formulando novas perguntas (PEDASTE *et al.*, 2015). Ou seja, Luciana foi se desenvolvendo em diferentes e imprevisíveis momentos não lineares (CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2007; BORGES; PAIVA, 2011; LARSEN-FREEMAN, 2011).

Semelhantemente, no diário de campo de Luciana, podemos observar um aspecto do processo de emergência de novos conhecimentos de seu sistema complexo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008b; BORGES; PAIVA, 2011), uma vez que a aluna declara ter realizado sua pesquisa em um movimento contínuo, conforme as aulas iam ocorrendo, ao relatar “durante essas pesquisas”. Além disso, podemos observar que Luciana enfatiza essa questão por meio de falas como “eu percebi que nos acostumamos muito a usar do inglês padrão”, algo que não identificávamos no discurso da aluna até esse momento:

Excerto 25: Diário Aula 6

“Durante essas pesquisas, eu percebi que nos acostumamos muito a usar do inglês padrão, usamos palavras do inglês no nosso dia a dia e nem pensamos que aquela mesma palavra pode ter muitas variações dependendo de onde vem o inglês”.
(Luciana).

Já durante a sétima aula, pudemos observar, novamente, a co-adaptação (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a; BORGES; PAIVA, 2011; LARSEN-FREEMAN, 2011) enquanto as participantes Emily e Luciana trabalhavam no planejamento de sua etapa de Comunicação (PEDASTE *et. al.*, 2015), via Google Apresentações²⁸.

Figura 14 - Resumo do Plano de Aula 7

AULA 7
INVESTIGAÇÃO
EXPLORAÇÃO
EXPERIMENTAÇÃO

ATIVIDADE 1
Cada aluno tenta explicar uma palavra diferente, relacionada à um World English específico, sem mencionar a palavra em si. O restante da turma tenta adivinhar que palavra é essa.

ATIVIDADE 2
Os alunos podem tanto finalizar suas pesquisas, gerar os dados ou interpretar os dados.

ATIVIDADE 3
Os alunos planejam suas apresentações e/ou produzem as mesmas. A professora apresenta aos alunos algumas ferramentas que eles podem utilizar para suas apresentações.

Fonte: elaborado pela autora.

Desse modo, analisemos esse momento de co-adaptação no excerto a seguir:

Excerto 26: Aula 7

²⁸ Ferramenta que permite que ambas as alunas editem os *slides* ao mesmo tempo.

“Tá aparecendo pra ti?” (Emily).

“Tá!” (Luciana).

“Qual o tema a gente pode pegar, tem aqui do lado, ó!” (Emily).

“Não sei... Assim, mais colorido ou mais escuro? Eu sou bem... confusa pra essas coisas! Sou muito indecisa!” (Luciana).

“Eu gostei desse daqui, ó...” (Emily).

“Desse daí? Ah, eu também!” (Luciana).

Desse modo, ambas as alunas estavam trabalhando colaborativamente e de forma ativa em prol de realizarem a atividade, em um movimento de co-adaptação contínua (LARSEN-FREEMAN, 2011), em que cada uma observava a opinião da outra para, somente então, realizarem apontamentos sobre o trabalho.

Na oitava e última aula, dedicada às etapas Conclusão e Comunicação das pesquisas que os alunos realizaram durante o período de dois meses (PEDASTE *et. al.*, 2015), podemos observar que o grupo composto por Katherine, João e Luna apresentou uma característica de não linearidade em relação ao trabalho final do projeto, visto que, ao contrário dos demais, parecem não terem sido tão estimulados pela ABInv. Esse aspecto parece, particularmente, relevante em relação à participante Luna, uma vez que seu protagonismo aparece em poucos momentos de nossa análise de dados.

Figura 15 - Resumo do Plano de Aula 8

AULA 8

CONCLUSÃO E DISCUSSÃO

COMUNICAÇÃO
REFLEXÃO

ATIVIDADE 1

Os alunos tiram fotos de objetos em suas casas, os quais possuem diferentes "nomes" em diferentes World Englishes. Após tirarem as fotos, os alunos as enviam à professora via WhatsApp e a professora compartilha sua tela com a turma. O grupo discute os possíveis vocábulos para os objetos, considerando as variedades do inglês.

ATIVIDADE 2

Os alunos organizam e apresentam suas pesquisas. Após, os alunos fazem perguntas aos grupos e discutem os seus resultados.

Fonte: elaborado pela autora.

O excerto abaixo retrata o momento da Comunicação dos trabalhos:

Excerto 27: Aula 8

“Eu mandei todos os bagulho²⁹ para Luna agora de tarde. Ela já fez o slide... Não sei o João, se o João vai querer falar alguma... [...] Pode começar, Luna... Depois eu pego o resto, pode ser? O final...” (Katherine).

“Pode ser... A gente tem que... É... Isso aí que a não combinou: a gente tem que dividir entre nós três, né? Entre eu, tu e o João”. (Luna).

Pr.: Vocês querem se organizar antes?

“Eu acho seria melhor... Para saber quem que vai ler qual... Essas coisas...” (Luna).

²⁹ A gíria “bagulho”, como no caso desta fala, pode ser compreendido como “coisa”. Assim, podemos entender essa fala como “enviei todas as coisas”, em referência às informações que Katherine encontrou em sua pesquisa.

Assim, como podemos perceber, no excerto acima, os sistemas complexos do grupo composto pelos participantes Katherine, João e Luna parecem não terem se aberto tanto (LARSEN-FREEMAN, 2011) à oportunidade de pesquisarem a respeito de suas curiosidades e, conseqüentemente, não terem se aberto à Metodologia Ativa ABInv (PEDASTE *et. al.*, 2015). Logo, esse grupo não trabalhou de forma tão co-adaptativa como podemos ver em falas como “ela já fez slide” e “para saber quem vai ler qual...”. (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a; BORGES; PAIVA, 2011; LARSEN-FREEMAN, 2011).

Nesta seção, portanto, buscamos analisar alguns aspectos da Teoria da Complexidade que ocorreram nas falas dos alunos durante as entrevistas e aulas, ou nas escritas de seus diários de campo. Ressaltamos, novamente, que tais aspectos também poderão ser abordados nas seções seguintes, pois os sistemas complexos deste projeto (os alunos, a professora, o ambiente) estão sempre em interação. Dessa forma, partiremos, a seguir, para a análise, mais especificamente, da recepção e do aproveitamento desses sistemas complexos em relação ao trabalho com a ABInv.

4.2 Recepção e aproveitamento dos alunos em relação ao trabalho com a ABInv

Durante a primeira aula, a qual foi planejada de acordo com a primeira etapa do Ciclo de Investigação, a Orientação³⁰, responsável por despertar a curiosidade e apresentar um determinado tema (*World Englishes*) aos alunos (PEDASTE *et. al.*, 2015), a professora percebeu que os alunos se mostraram engajados. Porém, ressaltamos que a docente teve um papel essencial para promover a interação entre os sistemas complexos, principalmente, nesse primeiro momento em que os alunos não se conheciam.

Possivelmente, devido a isso, na primeira aula, alguns discentes se mostraram “perdidos” ao trabalharem sozinhos, por exemplo. Essa mesma percepção pôde ser observada a partir do diário de campo da participante Emily, como no excerto a seguir:

Excerto 28: Diário Aula 1

“A ajuda da professora foi essencial, por mais que eu soubesse como fazer, sempre é bom ter alguém ajudando, explicando e interagindo durante os exercícios, principalmente na hora de interagir com os colegas, onde alguns não falavam. [...] Tive que trabalhar em grupo com alguns deles, achei muito bom pois todos interagiram comigo, porém, na hora que a turma estava toda reunida, eles acabavam não falando, por vergonha, eu acho”. (Emily).

³⁰ Para revisar as definições de capa etapa e subetapa do Ciclo de Investigação, volte à [seção 2.2.1](#).

Logo, podemos perceber, no relato da participante, a importância do papel do professor não somente como guia, tal como preconizam as Metodologias Ativas (SANTOS; ARAGÃO, 2015; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017), mas também como um agente externo (BECKNER *et. al.*, 2009) que gera caos no sistema, estimulando e orientando os alunos (KIEFER, 2006; CVETEK, 2008; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a).

Além disso, Emily percebe a participação pouco ativa dos outros colegas, nesse primeiro momento. Assim, compreendemos que a sala de aula como sistema complexo (LARSEN-FREEMAN, 2011), nesse caso, é não linear (CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2007; BORGES; PAIVA, 2011; LARSEN-FREEMAN, 2011), pois percebemos que cada sistema complexo reagiu de maneira diferente: enquanto alguns alunos demonstraram ser mais ativos, como é o caso de Emily, outros alunos não demonstraram essa mesma característica, no mesmo nível, conforme o relato “na hora de interagir com os colegas, onde alguns não falavam”. Dessa forma, os sistemas complexos (os alunos), se comportaram de forma imprevisível e não linear, segundo o registro de Emily (LARSEN-FREEMAN, 2011).

Já na segunda aula, podemos começar a observar um maior desenvolvimento no sentido da participação ativa dos alunos e seus papéis de protagonistas, conforme o excerto a seguir:

Excerto 29: Diário Aula 2

“Nessa aula tive mais interação com os colegas, então não precisou de muita ajuda da professora. [...] Trabalhei bastante, pude expor minhas ideias e opiniões como também pude ver as deles”. (Emily).

Não somente isso, mas a aluna relata, também, uma maior interação entre os sistemas complexos, seu e de seus colegas (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a; BORGES; PAIVA, 2011; LARSEN-FREEMAN, 2011), bem como uma participação mais ativa destes, conforme preconizam as Metodologias Ativas (SANTOS; ARAGÃO, 2015; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Desse modo, podemos perceber que, assim como o desenvolvimento do pensamento crítico, a participação ativa dos alunos também precisa ser estimulada. Logo, esse desenvolvimento caracteriza-se como um desenvolvimento complexo de aprendizagem (LARSEN-FREEMAN, 2011). Ademais, podemos observar que a aluna

ressalta a importância da co-adaptação (LARSEN-FREEMAN, 2011) ao mostrar que ela pôde tanto expor suas ideias, quanto escutar a dos colegas.

Semelhantemente, também podemos perceber a co-adaptação dos sistemas, por meio da interação (LARSEN-FREEMAN, 2011), no excerto seguinte, enquanto os participantes realizavam uma tarefa sobre as variedades britânica e americana do inglês:

Excerto 30: Aula 2

“É! Tem [a palavra] Zip code... Postal code... Será que é o mesmo? Acho que eu vou botar no britânico, porque a gente botou outro no americano. Mas, eu não sei se é a mesma coisa...” (Emily).

“Pois é! O que será... o que que é? (após pesquisar no Google) É código postal!” (Luna).

“Os dois são código postal!” (Emily).

No excerto acima, podemos identificar que Emily pergunta à Luna “será que é o mesmo?”, procurando co-adaptar seu próprio sistema aos conhecimentos de Luna (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a; BORGES; PAIVA, 2011; LARSEN-FREEMAN, 2011). Além disso, percebemos acima a presença das tecnologias digitais que, nesse caso, assumem o papel do professor (LEFFA, 2012b *apud* SANTOS; ARAGÃO, 2015), propiciando que as alunas realizem uma pesquisa a fim de solucionarem uma dúvida.

A respeito dos trabalhos em grupo, como é o caso do excerto 31, estes são essenciais para a promoção da participação ativa dos alunos, tal como preconizados pelas Metodologias Ativas (PASCH; NORSWORTHY, 2001). Assim, a participante Luna relata suas percepções, em seu diário de campo, sobre os trabalhos em grupo, além de ressaltar a etapa Discussão, do Ciclo de Investigação (PEDASTE *et. al.*, 2015), como no excerto abaixo:

Excerto 31: Diário Aula 2

“Nesta aula, eu me soltei mais pra aprender, gostei bastante das atividades em grupos, faz com que a gente possa discutir mais as nossas opiniões e aprender cada vez mais”. (Luna).

Além disso, quando Luna relata que “me soltei mais pra aprender”, podemos observar a abertura de seu sistema complexo para a emergência do novo e para o

desenvolvimento (LARSEN-FREEMAN, 2011), reconhecendo, ainda, que essa abertura de seu sistema complexo propicia que ela possa “aprender cada vez mais”. Desse modo, Luna percebe que, para haver dinamicidade (mudança) e evolução, é preciso, primeiramente, estar aberto ao conhecimento e à energia externa que age sob seu sistema.

Com relação aos diários de campo da segunda aula, Luna e Luciana destacam o papel da professora como agente complexo que interage com esse sistema (BECKNER *et. al.*, 2009), destacando, também, a figura docente como um guia que ajuda os alunos em suas dúvidas (KIEFER, 2006; CVETEK, 2008; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a; SANTOS; ARAGÃO, 2015; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017), como podemos conferir a seguir:

Excerto 32: Diário Aula 2

“Gostei bastante do estilo da aula, foi basicamente uma conversa, cada um expressando suas opiniões e a teacher tirando nossas dúvidas e explicando melhor as diferenças de linguagens.”. (Luna).

Excerto 33: Diário Aula 2

“A aula foi muito boa, quando tive dúvidas a teacher me ajudou, eu me senti bem confortável pra pedir ajuda se precisasse e a atividade em dupla também foi bem tranquila pra mim.” (Luciana).

Podemos conceber, então, a figura do professor como essencial tanto na implementação de Metodologias Ativas e no auxílio para com os alunos, quanto uma figura que caotiza os sistemas complexos dos alunos.

Quanto à terceira aula, a professora/pesquisadora percebeu uma participação ainda mais ativa e protagonista dos alunos (SANTOS; ARAGÃO, 2015; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017), os quais compartilharam não somente suas opiniões e crenças, mas também suas experiências pessoais, discussão que será mais aprofundada na seção seguinte, sobre o pensamento crítico. Essa participação ativa dos alunos também foi reconhecida por Emily, a qual discorre sobre o papel da professora como guia (SANTOS; ARAGÃO, 2015; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017), tal como observamos no registro em seu diário de campo:

Excerto 34: Diário Aula 3

“Achei o conteúdo muito bom, eu pude discutir com os colegas sobre ele e todo mundo participou. [...] A professora foi muito presente tanto na hora de explicar como também na hora das discussões”. (Emily).

Por sua vez, Vanda e Luciana, no excerto a seguir, discutem durante uma atividade em que precisavam discutir um texto sobre sotaque, sobre como podemos tentar romper com a padronização do inglês e com o preconceito com o falante não-nativo. Assim, quando Vanda ressalta “a gente já fez muito na sala de aula, né?”, a aluna demonstra que, a partir das atividades realizadas sob a abordagem ABInv, ela pôde ter contato com diferentes culturas para além da sua (SILVA, 2019). Além disso, Luciana destaca a ABInv ao se referir à abordagem como “esse curso”, de forma que também podemos observar a intervenção pedagógica realizada nesta pesquisa como um agente externo que gera caos no sistema dos alunos (BECKNER *et. al.*, 2009):

Excerto 35: Aula 3

“Eu acho que a [questão] “d” a gente já faz muito na sala de aula, né? Mostrando os... os vários inglês pelos países e até dentro do próprio estado do... dos Estados Unidos. Que tem vários tipos, até a cultura ali, uma questão cultural, entra sotaque...” (Vanda)

“Eu acho que esse... Esse curso, em todo, em si, já é uma resposta pra [questão] D”. (Luciana).

Além de a intervenção pedagógica poder ser considerada um agente externo, podemos também considerar que essa intervenção possibilitou a emergência de novos conhecimentos (LARSEN-FREEMAN, 2011), como quando Vanda afirma que existem “vários inglês pelos países e até dentro do próprio estado [...] Que tem vários tipos, até a cultura ali”, destacando essas informações novas em seu processo de desenvolvimento. Semelhantemente, quando Luciana fala sobre “esse curso” ser uma resposta para a questão, ela evidencia a emergência de novos conhecimentos, os quais a aluna demonstra ter tido contato por meio deste projeto.

Semelhantemente, Luciana também ressalta, em seu diário de campo, a etapa Conceptualização, no excerto abaixo, relatando que aprendeu mais sobre conceitos como “sotaque, padrão, dialeto, etc.” (PEDASTE *et. al.*, 2015). A etapa de Conceptualização é, portanto, responsável por apresentar e discutir conceitos essenciais de uma determinada temática, no caso desta pesquisa, os *World Englishes*. Ademais, a aluna ressalta os trabalhos em grupo e o papel da professora como agente externo ao seu sistema

(KIEFER, 2006; CVETEK, 2008; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a; BECKNER *et. al.*, 2009), bem como guia (SANTOS; ARAGÃO, 2015; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Excerto 36: Diário Aula 3

“Apreendi mais um pouco sobre sotaque, padrão, dialeto, etc. Quando precisei de ajuda, usei o Google e tirei algumas dúvidas com a teacher. A atividade em dupla foi muito bem pra mim e foi bom ouvir a opinião dos colegas.” (Luciana).

Ademais, Luciana faz menção à ferramenta tecnológica Google durante a atividade de discussão em duplas a respeito de um texto sobre sotaque. O Google, nesse caso, é utilizado pela aluna como um recurso que até mesmo pode substituir, por vezes, o papel do professor nas Metodologias Ativas (LEFFA, 2012b *apud* SANTOS; ARAGÃO, 2015). Por fim, a aluna demonstra seu pensamento crítico ao relatar que “foi bom ouvir a opinião dos colegas”, pois segundo Vieira (2017), o ato de escutar a outras pessoas, a opiniões diferentes, também caracteriza o pensamento crítico.

Já com relação à quarta aula, a participante Emily relata, em seu diário de campo, no excerto abaixo, sua percepção em relação à etapa Conceptualização da ABInv (PEDASTE *et. al.*, 2015), expressando que “vimos de novo as definições de sotaque, idioma, etc.”, durante uma atividade em que os alunos jogaram um Quizlet Live sobre conceitos relacionados à variação linguística:

Excerto 37: Diário Aula 4

“O conteúdo ficou mais claro, pois vimos de novo as definições de sotaque, idioma, etc. [...] O conteúdo discutido ficou mais claro, além de ter sido bem interessante, pude aprender ainda mais e revisar ao mesmo tempo. A relação com os colegas está cada vez melhor, todo mundo compartilha suas opiniões agora. A professora, como sempre, tirou dúvidas e esteve presente em todas as atividades.” (Emily).

Além disso, Emily evidencia acima a participação ativa dos colegas durante a aula, característica das Metodologias Ativas (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017), além de ressaltar o papel do professor como elemento guia na sala de aula complexa (KIEFER, 2006; CVETEK, 2008; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a), tirando dúvidas e orientando nas atividades realizadas, em consonância com as Metodologias Ativas e a ABInv (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017; SANTOS; ARAGÃO, 2015).

Já com relação à sexta aula, esta foi dedicada majoritariamente à subetapa de Questionamento do Ciclo de Investigação (PEDASTE *et. al.*, 2015), responsável pela formulação de perguntas sobre as quais os alunos têm dúvidas. Os grupos, para realização dessa tarefa, foram escolhidos pela professora, uma vez que foi dada a oportunidade de os alunos escolherem seus grupos, mas eles solicitaram à professora que o fizesse. Para essa definição, a professora considerou os alunos que estavam presentes na aula. Desse modo, podemos observar esse processo de Questionamento no excerto a seguir:

Excerto 38: Aula 6

“Hum... Tu já chegou a fazer alguma pergunta?” (Emily).

“Eu fiz... 3...6...7!” (Luciana).

“Meu Deus! Eu não conseguia pensar em mais nada! A pergunta que, na verdade, não é bem uma... É... É uma pergunta porque eu não sei a resposta, obviamente, disso. Mas, seria o porquê que as pessoas se sentem tão ofendidas quando outras falam na... Tipo, na sua própria língua em outro país. Que eu vejo muitos vídeos tipo, ah! De... de... até de brasileiros na Inglaterra. Teve um vídeo que eu vi que a mulher começou a xingar eles porque eles falaram português lá, sendo que lá se fala inglês! Então... Foi, tipo, a única coisa que eu pensei, assim, para fazer como pergunta.” (Emily)

Podemos observar, no excerto acima, não somente o processo de Questionamento (PEDASTE *et. al.*, 2015), mas também o movimento de *soft-assembly* (LARSEN-FREEMAN, 2011), no qual a participante Emily reúne conhecimentos de suas experiências anteriores que motivaram sua curiosidade sobre a temática. Dessa forma, podemos considerar os vídeos que a aluna relata como agentes externos ao sistema dela, como elementos que caotizam e influenciam seu processo de desenvolvimento, inserindo novas informações em seu sistema (BECKNER *et. al.*, 2009; SILVA, 2019).

Ainda a respeito do Questionamento (PEDASTE *et. al.*, 2015), podemos observar Luciana formulando bem sua questão, de forma crítica, refletindo sobre qual ideia ela gostaria de passar com sua pergunta de pesquisa, expressando em um estado de dúvida e dificuldade mental (DEWEY, 1979), como podemos observar no excerto a seguir:

Excerto 39: Aula 6

“É! Essa outra do porquê as pessoas se sentem tão ofendidas... Com... O inglês diferente, ou não inglês... Eu achei bem interessante ela! Porque eu acho que

entrou bem no tópico do... Que o inglês não... nativo, assim, não é muito bem visto. Podia até formular, tipo “porque que as pessoas sentem... Vejam... Por que as pessoas veem tanto problema em não falar um inglês nativo?”. (Luciana).

Já no excerto abaixo, podemos observar o processo de formulação de perguntas (PEDASTE *et. al.*, 2015), agora por parte de Emily, partindo de processos como dúvida, inquirição e curiosidade, relacionadas ao pensamento crítico (DEWEY, 1979; VIEIRA, 2017). Ademais, a aluna destaca que já havia pesquisado sobre essa sua dúvida anteriormente, mas não havia pesquisado “a fundo”. Por meio desse relato, podemos observar a importância de uma Metodologia Ativa, como a ABInv, que proporcione que os alunos busquem informações que sejam relevantes para eles, além de para o professor ou para a escola como um todo (DEWEY, 1979; CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2007; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017):

Excerto 40: Aula 6

“Sim, eu também acho! E a outra pergunta que seria.... Foi por causa que, nesses vídeos mesmo, eu vi as pessoas falando que, na verdade, o inglês não é a língua oficial dos Estados Unidos, que os Estados Unidos não tem uma língua oficial. Só que... Eu já pesquisei uma vez, só que eu não fui a fundo e eu não encontrei nada disso!” (Emily).

Não somente isso, mas podemos observar, também, outros processos do Ciclo de Investigação (PEDASTE *et. al.*, 2015), como a subetapa Exploração, nas interações entre os sistemas complexos Luciana e Emily. A Exploração consiste em um processo em que os alunos planejam como irão realizar suas pesquisas, com base nas perguntas de pesquisa que formularam na subetapa de Questionamento. Esse processo foi importante, pois os alunos puderam organizar o trabalho como um todo, visualizar o que é realizar uma pesquisa e, inclusive, desenvolver seu pensamento crítico, como quando Luciana salienta a necessidade de filtrarem as perguntas que seu grupo iria, de fato, responder, como podemos observar abaixo:

Excerto 41: Aula 6

“Pois é! É... Agora a gente tem que ver quais [perguntas] que a gente vai entrar no trabalho... Eu acho que a gente tem que responder as mesmas?” (Luciana).

“Eu acho que sim! Eu acho que a gente vai, tipo, resolver quais... Tipo, umas duas ou três, e daí procurar a resposta.” (Emily).

A Exploração e a relevância da ABInv também puderam ser percebidas a partir do relato de Emily em seu diário de campo, em que a aluna ressalta a importância de se oportunizar que os próprios alunos formulem perguntas que façam sentido para suas realidades (DEWEY, 1979; CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2007; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). Além disso, Emily aborda seu papel como protagonista da aula (SANTOS; ARAGÃO, 2015; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017):

Excerto 42: Diário Aula 6

“Nesta aula, nós criamos perguntas e fomos atrás de respostas, podendo, assim, ver outras opiniões sobre os temas discutidos. [...] Em relação ao conteúdo, gostei bastante, porque nós mesmos criamos as perguntas e respondemos. Como era um trabalho entre os colegas, não tive muito contato com a professora.” (Emily).

Esse protagonismo discente, como pudemos observar na seção de Fundamentação Teórica, é essencial na adoção das Metodologias Ativas, pois permite que os alunos desenvolvam habilidades como a autonomia, a solução de problemas, a colaboração e, como no caso deste trabalho, o pensamento crítico. Luciana ainda destaca, em seu diário de campo, a subetapa de Exploração (PEDASTE *et. al.*, 2015), responsável pela etapa de pesquisa:

Excerto 43: Diário Aula 6

“A aula foi focada no trabalho que temos que entregar, então na maior parte do tempo nós nos organizamos e pesquisamos sobre o trabalho.” (Luciana).

Desse modo, esse protagonismo dos alunos reflete o posicionamento do aluno no centro do processo de aprendizagem, de forma que eles não mais são vistos como receptores do conhecimento, mas sim como pessoas ativas que constroem o conhecimento de forma coletiva, como Luciana salienta ao dizer “nós nos organizamos e pesquisamos”.

Semelhantemente, os subprocessos de Questionamento e Exploração (PEDASTE *et. al.*, 2015), ou seja, os processos de formulação de perguntas de pesquisa e planejamento desta, também puderam ser observados no segundo grupo, composto por João, Katherine e Luna, demonstrado no excerto a seguir:

Excerto 44: Aula 6

“Eu fiz três questões: o porquê dos sotaques; o que que o sotaque diz sobre a... sobre a pessoa, sua classe, entre outros detalhes... E o preconceito atrás dos sotaques, se existe algum preconceito, alguma coisa...” (João).

“A primeira eu lembro que era que nem a do João, assim, que era o porquê dos sotaques; e a segunda era porque que... Tipo... Os sotaques da Austrália e da Europa eram tão parecidos, mas tão diferentes ao mesmo tempo, entendeu? Não sei se conta como uma pergunta.” (Katherine).

Ademais, esse momento de formulação de perguntas revela a dinamicidade dos sistemas complexos João e Katherine em relação ao momento inicial da pesquisa, uma vez que os alunos passam a ter uma noção, ou seja, uma emergência de novos conhecimentos, no sentido de que pode haver (e como os alunos descobrem posteriormente, há) preconceito com as variedades linguísticas, demonstrando curiosidade sobre o assunto.

Já Luna realiza a subetapa Geração de Hipóteses que, como o nome diz, consiste não na formulação de perguntas de pesquisa, mas sim de hipóteses para serem testadas, como no excerto abaixo:

Excerto 45: Aula 7

“Acho que a única pergunta que eu tenho, assim... Deixa eu ver... Acho que não é bem uma pergunta, é uma afirmação, eu acho.” (Luna).

Pr.: Pode ser, também!

“Tipo, quando... Por mais que a gente vive, que a gente nasce em algum lugar, quando a gente passa muito tempo em... Outro, a gente acaba pegando aquele sotaque, pra gente.” (Luna).

Além disso, a etapa Exploração (PEDASTE *et. al.*, 2015) também pôde ser observada no segundo grupo de alunos, de forma que eles puderam organizar e planejar suas pesquisas:

Excerto 46: Aula 6

“Eu acho que todo mundo pode fazer... pesquisar, tipo, todas as perguntas e depois a gente... Vê as respostas, alguma coisa assim, entendeu? Eu acho que fica bom, mas se o João quiser fazer de outra forma, por mim tudo bem, também!” (Katherine).

“Não! Pode ser! Todo mundo responde tudo e depois a gente junta e faz um geralção assim e deu!” (João).

Esse momento foi possível por meio do processo de co-adaptação (LARSEN-FREEMAN, 2011), por exemplo, no qual os alunos Katherine e João discutem acerca de como seria a melhor forma de realizarem suas pesquisas, a fim de chegarem a um consenso.

Por outro lado, a partir das percepções da pesquisadora/professora durante as aulas, foi possível observar que o primeiro grupo (Emily e Luciana) se mostrou mais ativo, interativo, autônomo e motivado com o trabalho de pesquisa, em relação ao segundo grupo (Katherine, João e Luna). Dessa forma, a professora precisou orientar muito mais os alunos do segundo grupo, questionando e estimulando a discussão para que os participantes formulassem suas perguntas. Devido a isso, parece que a Metodologia Ativa ABInv não foi tão atuante para o perfil de Katherine, João e Luna; ao menos não a etapa de Questionamento ou a Investigação em si.

Isso ocorre pois os alunos são sistemas complexos em desenvolvimento e, portanto, são únicos e diferentes em si mesmos. Dessa forma, alunos com “pontos de partida” (condições iniciais) diferentes, terão desenvolvimentos diferentes. Emily, por exemplo, já possuía algum conhecimento e uma certa desconstrução de pensamentos limitantes, em relação a uma visão homogênea de língua e dos *World Englishes*, o que pode ter facilitado o trabalho de pesquisa. Por outro lado, João e Katherine demonstravam um conhecimento não tão amplo a respeito do assunto. Compreendemos, assim, que provavelmente João e Katherine precisariam de mais tempo para desenvolverem habilidades como a autonomia, por exemplo, bem como o trabalho com as Metodologias Ativas.

Na sétima aula, os grupos trabalharam essencialmente com relação ao planejamento de suas pesquisas, a Exploração, ou à finalização destas, a Interpretação dos Dados (PEDASTE *et. al.*, 2015). Podemos observar, no excerto abaixo, Emily e Luciana interagindo, por meio da Discussão (PEDASTE *et. al.*, 2015), em prol de planejarem sua Comunicação, ou seja, a apresentação final de seus trabalhos. Para isso, as alunas co-adaptaram seus sistemas complexos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a; BORGES; PAIVA, 2011; LARSEN-FREEMAN, 2011) por meio de falas como “o que tu acha?” e “só que daí não ficaria, tipo, sem texto nenhum?”:

Excerto 47: Aula 7

“Eu tava pensando... No trabalho, em vez da gente botar os textos, botar só a imagem do que cada uma vai falar. E daí eu tentei pegar na internet, mais ou menos imagens, assim. Que daí a gente bota a pergunta em cima e bota a imagem. Daí, a gente explica e daí, no final de tudo, eu boto o link com as nossas respostas escritas. O que tu acha?” (Emily).

“Hum... Pode ser, só que daí não ficaria muito, tipo, sem texto nenhum? Por mais que tem texto no final...” (Luciana).

Semelhantemente, podemos também observar essa etapa de planejamento da pesquisa e da apresentação, a Exploração (PEDASTE *et. al.*, 2015), no segundo grupo, como no excerto abaixo:

Excerto 48: Aula 7

“Tu tem alguma ideia de como a gente pode fazer apresentação?” (Luna).

“Bah... O que tu acha melhor?” (João).

“Eu tava pensando em slides. Não sei o que que tu acha?” (Luna).

“Pode ser! É a minha ideia principal, não sei... É mais prático, né?” (João).

“Sim! E dá para escrever bastante coisa.” (Luna).

Em relação aos diários da sétima aula, pudemos observar que os participantes destacaram a subetapa do Ciclo de Investigação, responsável pela realização de uma pesquisa: a Experimentação (PEDASTE *et. al.*, 2015). Além disso, tanto Emily quanto Luna parecem reconhecer que realizaram um passo a passo, durante as aulas, por meio da ABInv, como nas falas “na aula passada” e “foi todo um preparatório para que pudéssemos apresentar os trabalhos”:

Excerto 49: Diário Aula 7

“Consegui responder as perguntas que tinha feito na aula passada, ou seja, aprendi as curiosidades que tinha sobre alguns assuntos, como o preconceito com os sotaques, etc. Nessa aula, trabalhei mais com a minha dupla, mas a professora nos ajudava quando precisávamos.” (Emily).

Excerto 50: Diário Aula 7

“Nesta aula, eu gostei bastante da parte de pesquisas, onde ficamos separados em grupos pesquisando, foi uma aula bem interativa. [...] Essa aula foi todo um preparatório para que pudéssemos apresentar os trabalhos.” (Luna).

Ademais, há um destaque, nos relatos acima, não somente para os trabalhos em grupo, característicos das Metodologias Ativas (PASCH; NORSWORTHY, 2001), mas também para o papel do professor como guia (KIEFER, 2006; CVETEK, 2008; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a; SANTOS; ARAGÃO, 2015; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017), em falas como “a professora nos ajudava quando precisávamos”.

Semelhantemente, podemos também perceber a importância da ABInv para os alunos, principalmente no tocante das pesquisas realizadas a partir do interesse deles, como no excerto abaixo, retirado durante as etapas de Comunicação e Conclusão responsáveis, respectivamente, pela apresentação das pesquisas realizadas pelos alunos e pela avaliação de seus resultados e/ou formulação de novas perguntas de pesquisa, na qual Emily relata que “eu fiquei com essa dúvida e agora veio esse trabalho” (DEWEY, 1979; CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2007; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017):

Excerto 51: Aula 8

“Essa pergunta foi minha por causa que, um dia, eu tava vendo um vídeo que era de um youtuber americano, e ele perguntava para as pessoas qual era a língua oficial dos Estados Unidos, e a maioria respondia inglês, mas a resposta certa é que eles não tinham uma língua oficial. E daí eu fiquei com essa dúvida e aí agora veio esse trabalho e tals, aí eu pensei em responder”. (Emily).

Por fim, após todas as aulas do projeto, foi solicitado aos alunos/participantes que redigissem um diário de campo específico (Apêndice K), para que pudessem observar o seu desenvolvimento como um todo. A partir desse diário, os alunos relataram suas experiências com a ABInv, ainda que sem saberem que essa Metodologia Ativa havia sido utilizada nas aulas. Assim, os alunos destacaram as dúvidas que eles tinham e que puderam ser respondidas por meio da abordagem ABInv, bem como por meio das etapas de Comunicação, Conclusão e Discussão.

Além disso, alguns alunos relataram experiências positivas com os trabalhos em grupo (PASCH; NORSWORTHY, 2001), com o papel do professor como guia e dos alunos como participantes ativos/protagonistas (SANTOS; ARAGÃO, 2015; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017):

Excerto 52: Diário Final

“Eu acho que a pesquisa foi algo bem interessante. Eu aproveitei bastante porque eu tinha muita curiosidade de saber várias coisas, tipo, o porquê de cada lugar, assim, ter o seu próprio... sotaque. [...] Então, eu achei que a pesquisa foi bem interessante para esclarecer essas minhas dúvidas. E... Eu me sinto... Eu acho que agora que eu entendo melhor, eu consigo... Articular melhor meu modo de falar, entendeu? Tipo, eu consigo... Tanto entender melhor outros sotaques como também falar melhor o inglês do meu próprio jeito, mas falar melhor o inglês. [...] Aprendi várias coisas que eu não sabia.” (Katherine).

Excerto 53: Diário Final

“A última aula foi muito abrangente, houve apresentações de trabalhos e debates de opiniões, me senti muito à vontade de participar de todas as aulas, a professora foi atenciosa e proporcionou várias atividades durante as aulas. Foi um prazer participar da pesquisa e poder interagir com outros alunos, saio no fim dessa pesquisa gratificada”. (Vanda).

Excerto 54: Diário Final

“Mudei meus pensamentos referentes aos trabalhos em grupo”. (João).

Excerto 55: Diário Final

“Com o trabalho final, percebi que não só eu, mas outros colegas estavam mais confortáveis em falar inglês e compartilhar suas opiniões sobre certos assuntos, como preconceito, desrespeito com outras culturas, etc. Também aprendemos e esclarecemos dúvidas sobre o jeito que as pessoas se comportam na frente de estrangeiros que não falam sua língua, como uma palavra pode ser falada e escrita de diferentes formas, como o nome de algo muda de país para país”. (Emily).

Por meio do trabalho com a ABInv, pudemos, inclusive, observar a emergência de novos comportamentos, tanto ao final da pesquisa, como quando Katherine afirma que “eu acho que agora eu entendo melhor, eu consigo... Articular melhor meu modo de falar” (excerto 52), quanto durante a pesquisa como um todo, como Emily relata que “percebi que não só eu, mas outros colegas estavam mais confortáveis em falar inglês”

(excerto 55). Dessa forma, a ABInv proporcionou momentos de protagonismo dos alunos, bem como a emergência e mudança de padrões de pensamento e comportamento.

Logo, como pudemos perceber nesta seção, a receptividade positiva (ou não) dos alunos, com relação à ABInv, foi elemento essencial para que pudéssemos atingir nosso maior objetivo com esta dissertação: verificar se a abordagem de ensino Aprendizagem Baseada na Investigação pode desenvolver o pensamento crítico de alunos de inglês como LA por meio do contato com a variação linguística do inglês (*World Englishes*). Portanto, analisaremos esse desenvolvimento na seção seguinte.

4.3 Desenvolvimento do pensamento crítico, em relação à variação linguística, revelado pelo trabalho com os *World Englishes*

Partindo, novamente, das condições iniciais dos alunos/participantes, como sistemas complexos, ou seja, conhecendo quem eram esses alunos no momento inicial desta pesquisa, seguiremos nossa análise com um olhar para como os alunos desenvolveram (ou não) o pensamento crítico, de forma complexa, por meio da interação com outros sistemas (alunos/professora/ambiente) durante as aulas ministradas.

Em um momento da segunda aula, a professora mostrou aos alunos alguns vídeos, supostamente engraçados, a respeito de diversas variedades do inglês, dentre elas, a brasileira. Ao questionar os alunos sobre os seus sentimentos em relação aos vídeos de outras variedades e em relação aos vídeos da variedade brasileira, apresentamos o excerto a seguir:

Excerto 56: Aula 2

“Hum... Eu acho que não é legal... Sotaque é sotaque! É um charme da pessoa, algo assim. Se tá dando pra entender, não tem necessidade...” (Luciana).

No excerto acima, Luciana demonstra estar desenvolvendo seu pensamento crítico no sentido de mudar crenças (PASCH; NORSWORTHY, 2001; BORGES; PAIVA, 2011). Luciana passa a não mais relatar que, quanto mais próximo do sotaque americano ou britânico, melhor, tal como ela afirmava na entrevista semiestruturada; mas sim, Luciana assume um viés de aceitação e, até mesmo, de beleza ao se referir ao sotaque como um “charme”. Ter sotaque, portanto, passa de uma perspectiva negativa de falha, para uma perspectiva positiva de identidade (COELHO *et. al*, 2012). Essa percepção de

mudança de crença também pode ser percebida no relato da aluna, por meio do diário de campo dessa aula:

Excerto 57: Diário Aula 2

“A aula foi bem interessante pra mim, porque me fez enxergar muitas diferenças e características em relação ao inglês, mudou um pouco a minha maneira de pensar sobre a pronúncia, sotaque, etc.” (Luciana).

Semelhantemente, em consonância com Coelho *et. al* (2012), Luciana demonstra perceber o sotaque como parte da identidade do falante, desenvolvendo seu pensamento crítico por meio da emissão de opinião (VIEIRA, 2017) e do reconhecimento de que o sotaque faz parte da identidade de alguém, como podemos observar abaixo:

Excerto 58: Aula 2

“É uma coisa pessoal dela! Eu acho que... que um sotaque é uma coisa que... eu não sei... eu não me incomodo com sotaque, eu acho que é uma coisa bem legal! É uma coisa tua, é um diferencial teu!” (Luna).

Nos diários que os alunos redigiram durante a segunda aula, a participante Emily relata a emergência de um novo conhecimento (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008b; BORGES; PAIVA, 2011):

Excerto 59: Diário Aula 2

“Descobri que, por mais que eu tente ter um sotaque mais parecido com certo país que fala inglês, devo ter noção que o meu sotaque é característico do meu país, então não devemos ter vergonha disso.” (Emily).

A partir dessa emergência de conhecimentos, ou seja, do contato com uma nova informação que Emily não tinha antes, a qual ela se refere por meio do verbo “descobrir”, a aluna demonstra também desenvolver o seu pensamento crítico, pois ela reflete acerca de concepções que tem sobre o seu inglês, argumentando que “o meu sotaque é característico do meu país, então não devemos ter vergonha disso”.

Ademais, por meio do relato da aluna, podemos perceber que ela desejava aproximar seu sotaque das variedades nativas do inglês, em consonância com Larsen-Freeman (2018), que alega que mesmo que esse desejo exista por parte de alunos de LA, esse objetivo não seria possível de alcançar, pois nem mesmo o padrão “falante nativo” é

homogêneo. Ao repensar essa concepção no excerto acima, Emily também demonstra refletir acerca da sua própria realidade, língua e país, ressignificando a forma com que vê sua própria variedade do inglês, partindo de uma concepção de que o inglês é de todos os que o falam, assim como acredita Kachru (1985).

Semelhantemente, ainda na segunda aula ministrada, na qual os alunos realizaram atividades relacionadas à vídeos de diversas variedades do inglês, Luciana também relata ter modificado crenças, definida por Pasch e Norsworthy (2001) como característica do pensamento crítico, além de demonstrar curiosidade (VIEIRA, 2017) ao argumentar que “isso me fez querer aprender mais sobre”:

Excerto 60: Diário Aula 2

“A aula foi bem interessante pra mim, porque me fez enxergar muitas diferenças e características em relação ao inglês, mudou um pouco a minha maneira de pensar sobre a pronúncia, sotaque, etc. [...] No final da aula, eu percebi que existe bem mais coisas do inglês que eu não conheço, e isso me fez querer aprender mais sobre”. (Luciana).

No excerto acima, além de observarmos uma mudança no pensamento da aluna, ainda podemos identificar a complexidade do sistema de Luciana, uma vez que, sendo dinâmico e passível de mudança, ela precisou auto-organizar o seu sistema para assimilar os novos conhecimentos emergentes em aula (SIMPSON; MITCHELL; CROSS, 2015), ou seja, essa nova “maneira de pensar sobre a pronúncia, sotaque, etc.”.

Já na terceira aula, os alunos demonstraram um desenvolvimento muito significativo, principalmente no tocante ao pensamento crítico acerca dos *World Englishes*. Logo, abordaremos alguns excertos a seguir, conforme eles foram ocorrendo durante a aula.

No excerto abaixo, os alunos foram divididos em duas duplas e deveriam ler, cada dupla, um texto a respeito da decolonialidade e do sotaque, respectivamente. Ressaltamos que, nesta aula, os alunos João e Katherine não estavam presentes; portanto, a turma foi dividida apenas em dois grupos devido a esse fato. Os alunos receberam, assim, algumas questões para guiá-los na discussão do texto, momento que ilustramos a seguir:

Excerto 61: Aula 3

“Hum... Então é tipo... A decolonialidade seria tipo... Tentar tirar essa superioridade dos países nativos? É isso? Na questão do inglês”. (Luciana).

“É... Tu tentar tirar isso. Não fazer o inglês britânico e o inglês americano como um padrão a ser seguido, que... Ou que somente eles estão corretos”. (Vanda).

“Pois é! Só que tipo, como que a gente faz para não... Porque se tu vai entrar num cursinho, tu vai aprender o inglês mais padrão, porque é o que a maioria das pessoas usam para se comunicar? Então, é meio que... às vezes... Difícil tu não seguir esse caminho do padronizado, né?” (Luciana).

No excerto acima, podemos perceber que a aluna Luciana passa por um estado de dúvida, no qual ela questiona sua compreensão a respeito do que a colega Vanda havia exposto, ou seja, ela manifesta o pensamento crítico, conforme sugere Vieira (2017). Além disso, Luciana passa por um processo complexo, dinâmico e autorregulatório (SIMPSON; MITCHELL; CROSS, 2015), em que ela modifica suas crenças a respeito da supremacia e do privilégio de algumas variedades do inglês perante a outras (BAGNO, 2007; FIGUEIREDO, 2011).

Semelhantemente, Vanda reconhece a presença dessa superioridade. Ademais, Luciana vai além e questiona a comunidade em que ela está inserida (o curso livre de idiomas), realizando uma autorreflexão, uma autoanálise (VIEIRA, 2017) em relação ao inglês que ela aprende, na escola e no curso, e o **porquê** de se aprenderem somente as variedades americana e britânica, demonstrando curiosidade e questionando o conhecimento que ela possui (VIEIRA, 2017). Logo em seguida, Vanda e Luciana prosseguem a discussão:

Excerto 62: Aula 3

“Pois é... Daí eles botaram a questão do professor, que o professor teria que tá sempre vendo filmes, livros, sempre... No meio das notícias para trazer isso para os alunos, que não só porque eles estão ensinando aquele inglês padronizado, que só ele é o certo né?” (Vanda).

“Como assim? Variedades e influências de outros ingleses, né?” (Luciana).

“É...” (Vanda).

*“Legal! Porque eu não sabia que tinha **tanto** inglês assim, também!” (Luciana).*

Dessa forma, Vanda ressalta a importância do papel do professor de inglês como LA, o qual interage como um agente complexo externo ao sistema dos alunos (BECKNER *et. al.*, 2009), pois o docente exerce uma força, trazendo filmes e livros para a aula, tendo o papel de estimular os alunos a respeito dos *World Englishes*. Por outro

lado, a noção de certo e errado também parece se modificar no excerto acima, quando Vanda questiona “não só porque eles estão ensinando aquele inglês padronizado, que só ele é o certo, né?”, além de podermos observar a emergência de novos conhecimentos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008b; BORGES; PAIVA, 2011), como afirma Luciana ao dizer que “eu não sabia que tinha **tanto** inglês assim”.

Mais adiante, na realização dessa mesma atividade em relação aos textos sobre decolonialidade e sotaque, observamos a seguinte interação entre os sistemas complexos Luciana e Vanda, a respeito de qual variedade do inglês elas falam:

Excerto 63: Aula 3

“Eu também... Eu também acho que eu nunca recebi uma pergunta assim... Se eu recebesse, eu ia responder o quê? Tipo...” (Luciana).

“Eu ia responder o inglês americano, mas que foi trabalhado em aula que tem vários tipos de inglês!” (Vanda).

“Não sei... Eu acho que eu responderia que eu aprendo o inglês padrão, mas, eu tenho... Que não é... Nem o americano nem o britânico, talvez, sabe? Que o meu inglês é meio que universal, mas que tem, as minhas... os meus dialetos, o meu sotaque brasileiro, eu acho”. (Luciana).

“Pois é! Eu também responderia que a linguagem seria o padrão, né? O que mudaria seria o sotaque, a pronúncia, às vezes, das palavras, diferentes variedades...” (Vanda).

No excerto acima, podemos observar as alunas Luciana e Vanda em processo de co-adaptação (LARSEN-FREEMAN, 2011), uma vez que uma aluna se adapta à fala da outra, compartilhando ideias e opiniões. Como podemos ver, essa co-adaptação ajuda Luciana, inclusive, a realizar uma autoanálise criticamente e conseguir formular uma resposta para sua pergunta inicial, a partir do que Vanda compartilha com ela.

Além disso, por meio desse desenvolvimento do pensamento crítico, Luciana se autoquestiona, refletindo e modificando suas crenças (PASCH; NORSWORTHY, 2001; BORGES; PAIVA, 2011; VIEIRA, 2017), como ao indagar “se eu recebesse, eu ia responder o quê?”, passando também pelo estado de dúvida inicial ao pensamento crítico (DEWEY, 1979). Em seguida, Luciana demonstra um senso de identidade muito forte ao declarar que o inglês que ela fala tem “os meus dialetos, o meu sotaque brasileiro”.

Desse modo, a participante ressignifica seus mundos linguísticos (LARSEN-FREEMAN, 2018), gerando um senso de identidade (COELHO *et. al.*, 2012) que não

víamos em seu discurso durante a entrevista, por exemplo, na qual a aluna declarava que “quanto mais próximo do inglês nativo, melhor, né?” (Excerto 8). Podemos perceber, então, uma maior valorização da variedade brasileira por parte de Luciana. Também podemos observar essa questão no excerto a seguir:

Excerto 64: Aula 3

“Eu ia falar que... Eu acho que... Talvez o nosso inglês não seja nativo, mas eu não acho que ele seja menos válido do que... Do que o dos nativos, porque ainda teve dedicação! Não é o nosso idioma... O que a gente cresceu aprendendo, sabe? A gente se dedicou bastante para poder aprender e para chegar o mais próximo que consegue! Justamente por isso eu acho que... É meio errado, assim, invalidar ele por ele não ter o sotaque de X país, sabe?” (Luciana).

No excerto acima podemos perceber o desenvolvimento do pensamento crítico de Luciana por meio de uma mudança de opinião mais evidente (VIEIRA, 2017), pois a fala da aluna assume um tom pessoal, identitário, na qual ela parece aceitar sua própria variedade do inglês, não mais concebendo um modelo “nativizado” de língua como um objetivo a ser alcançado (SILVA, 2019). Essa percepção também pode ser observada, a partir das palavras da aluna e de sua visão sobre seu desenvolvimento, conforme demonstramos no excerto abaixo, a partir das anotações de Luciana em seu diário de campo:

Excerto 65: Diário Aula 3

“Na aula passada, nós aprendemos muito sobre variações linguísticas, dialetos e afins, e eu percebi que é muito importante aprendermos sobre as diferenças linguísticas, me ajudou bastante a como me sentir em relação ao meu sotaque e tal. [...] Ver e aprender sobre tudo isso me ajudou a me sentir menos insegura com o inglês que eu falo e me deixou mais disposta a conhecer toda essa diversidade”. (Luciana).

Já a respeito da dupla Emily e Katherine, podemos observar o desenvolvimento do pensamento crítico ao passo em que as alunas argumentam (VIEIRA, 2017) sobre o processo de colonização durante a atividade sobre os textos em relação à decolonização e ao sotaque. Ademais, Emily realiza um movimento de *soft-assembly* (LARSEN-FREEMAN, 2011), no qual a aluna utiliza seus conhecimentos de mundo prévios como recurso para opinar (VIEIRA, 2017) acerca da supremacia de países como os Estados Unidos e Inglaterra perante outras variedades (BAGNO, 2007; FIGUEIREDO, 2011).

Ademais, Emily e Katherine também refletem criticamente (VIEIRA, 2017), reconhecendo fatores como o privilégio de países como o Canadá e a Austrália em relação a outros países e variedades:

Excerto 66: Aula 3

“Sim! Eu acho que também é uma questão histórica, talvez, o porquê do inglês americano e britânico serem, tipo, os mais conhecidos e tals... Que daí se tu ver, os Estados Unidos e a Inglaterra tiveram um baita papel na história do mundo, sabe? De vários acontecimentos que teve lá. Daí, o Canadá também e a Austrália... Então, eu acho que é por causa disso, que... Tipo, eles tiveram, durante a história, mais um enfoque para eles, pro inglês deles.” (Emily).

“Foram mais privilegiados.” (Katherine).

Por outro lado, a participante Emily relata, em seu diário de campo, uma resignificação de sua própria língua nativa, para além do inglês, pois Emily leva essa emergência de novos conhecimentos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008b; BORGES; PAIVA, 2011) para a sua vida, para a língua que ela fala em seu dia a dia, o que também caracteriza o pensamento crítico (VIEIRA, 2017):

Excerto 67: Diário Aula 3

“Achei o conteúdo muito bom, eu pude discutir com os colegas sobre ele e todo mundo participou, além de aprender coisas em inglês e em português, já que eu não sabia nem português!” (Emily).

Semelhantemente, durante a terceira aula, Katherine demonstra o pensamento crítico ao questionar e relacionar a variação linguística com a realidade em que ela vive, atribuindo significado e valor à língua, o que condiz com um desenvolvimento complexo (LARSEN-FREEMAN, 2011). Katherine demonstra, assim, um estado de dúvida, que antecede o pensamento crítico (DEWEY, 1979), sobre o Rio Grande do Sul e sobre a cultura de se chamar descendentes de alemães de “colonos” (excerto 68), ou ainda ao resignificar e associar suas novas aprendizagens com relação à sua família (excerto 69):

Excerto 68: Aula 3

“Se eu falar “os colono”, tá errado? Se eu falar, tipo, “ah, que nem os colonos!”, tá errado? Só por curiosidade...” (Katherine).

Excerto 69: Aula 3

“Gente, pra vocês terem uma noção, a minha família toda é lá da fronteira! A minha mãe também. E esses dias, se vocês precisarem de um exemplo, dialeto diferente é só eu chamar minha mãe aqui! Lá eles falam “leite”, com “e”, tipo assim! Eles não falam com “t”!” (Katherine).

Já na quarta aula, a participante Emily registrou em seu diário de campo algumas percepções identitárias em relação ao seu inglês (COELHO *et. al*, 2012) e ao respeito para com outras variedades, demonstrando um desenvolvimento em relação ao aprendizado sobre si mesma e sobre o mundo (SWARTZ; PERKINS, 1999):

Excerto 70: Diário Aula 4

“A cada dia percebo como o jeito que falamos é tão pessoal e que devemos respeitar o jeito dos outros.” (Emily).

Essa percepção foi essencial para a aula seguinte, por exemplo, na qual se oportunizou que os alunos tivessem um contato direto com outro *World English*, por meio de uma videochamada com alunos de inglês como LA do Equador.

Figura 16 - Resumo do Plano de Aula 5

AULA 5

DISCUSSÃO

ATIVIDADE 1

Os alunos interagem com alunos equatorianos, os quais também estudam inglês como LA. Primeiramente, a turma é dividida em dois grupos. Em seguida, os grupos realizam um jogo de adivinhação, no qual os alunos brasileiros têm de adivinhar de que país a turma equatoriana é, e vice versa. Após a dinâmica, as turmas brasileira e equatoriana apresentam, utilizando slides, um pouco sobre seus países.

ATIVIDADE 2

Os alunos discutem sobre a experiência de falar com alunos de outro país e sobre a variedade equatoriana do inglês.

Fonte: elaborado pela autora.

No excerto abaixo, portanto, observamos o relato da participante Katherine acerca desse contato, demonstrando sua percepção acerca da variedade de inglês dos colegas equatorianos:

Excerto 71: Aula 5

“Gostei muito do... Tipo assim, mesmo quando eles tavam falando inglês dava pra ver que eles falavam espanhol, pelo o jeito que eles tavam falando, pelo sotaque deles e tal!” (Katherine).

Observamos, então, uma consciência não somente linguística, mas também cultural (SWARTZ; PERKINS, 1999) maior do que nas aulas anteriores, por parte da aluna. Em seguida, podemos observar mais um relato, agora de Katherine e Luciana, acerca da experiência com os alunos equatorianos:

Excerto 72: Aula 5

“Gente, gente... Eu nem lembrava que o Equador existia! Realmente querendo entrar nesse assunto... Eu nem lembrava!” (Katherine)

“É! É que é um país que a gente normalmente ignora, né? Para mim o espanhol tá ali na Espanha e na Argentina, e o resto eu ignoro! Colômbia...” (Luciana)

Pr.: Mas no Equador é novidade, né?

“É! Foi bem legal!” (Luciana).

Logo, podemos observar como essa situação real de uso da língua, em que os alunos puderam usar e ter contato com a língua viva, fez sentido para Katherine e Luciana (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a). Esse fato gerou, então, um senso de empatia e valorização em relação a outras variedades do inglês, mais especificamente, a equatoriana. Assim, de forma crítica, as alunas refletiram acerca de suas próprias ações e crenças (PASCH; NORSWORTHY, 2001), por meio do pensamento crítico via autoanálise (VIEIRA, 2017), expandindo suas reflexões até mesmo para áreas que, não necessariamente, eram o objetivo da aula ou desta pesquisa, como o desenvolvimento de língua espanhola.

Além disso, as participantes Katherine e Luciana ainda realizaram comparações com sua própria variedade do inglês, de forma a observarem a variação estilística e regional (GÖRSKI; COELHO, 2009; MARTELOTTA, 2011; FIORIN, 2013), comparando a forma com que a professora equatoriana se referia aos alunos e a forma como os alunos brasileiros se referem aos professores, como podemos observar nos excertos abaixo:

Excerto 73: Aula 5

Pr.: E vocês viram como ela chamava os alunos? Não sei se vocês perceberam isso?

“Mister”!” (Luciana).

“Sim! Ela chamava de “Mister”!” (Katherine).

““Senhor!”” Eu acho que é meio cultural lá, não é?” (Luciana)

Excerto 74: Aula 5

“Sabe o que eu achei engraçado? É que ela chamava eles de Mister, né? E eu “ôh, Duda!””. (Katherine).

Não somente isso, mas Luciana também relatou em seu diário de campo que esse contato com falantes de inglês de outro país oportunizou que ela exercitasse seu inglês, além de expandir seu vocabulário, reconhecendo a importância dessa situação real de uso do inglês, ao relatar que conversar “diretamente com um tipo de inglês diferente do que eu falo foi uma experiência muito interessante”, gerando um senso de empatia para com outras culturas e línguas:

Excerto 75: Diário Aula 5

“Essa foi a aula que eu mais exercitei meu inglês, eu gostei muito de saber sobre outro país e eu expandi bastante o meu vocabulário, conheci muitas outras palavras e pronúncias. [...] Ter a oportunidade de me comunicar e me desafiar conversando diretamente com um tipo de inglês diferente do que eu falo foi uma experiência muito interessante”. (Luciana).

Já na sexta aula, a qual consistiu majoritariamente na subetapa Questionamento do Ciclo de Investigação, pudemos observar, também, o desenvolvimento do pensamento crítico enquanto os alunos formulam suas perguntas de pesquisa:

Excerto 76: Aula 6

“É! Deve ser igual no Brasil, também, né? Que tipo, a gente tem várias línguas aqui que são faladas, só que não são oficiais.” (Luciana).

No excerto acima, podemos observar que Luciana compara sua realidade brasileira com a realidade dos Estados Unidos, país que sua dupla decidiu pesquisar na etapa de Investigação do Ciclo de Investigação. Em um movimento de *soft-assembly*, reunindo seus conhecimentos de mundo (LARSEN-FREEMAN, 2011), Luciana busca justificar seu pensamento, apresentando suas observações acerca das línguas oficiais no Brasil. Conforme Luciana e seu grupo, Emily, discutiam suas opiniões acerca da etapa Questionamento, observamos, ainda, o seguinte excerto:

Excerto 77: Aula 6

“Então... Eu dei uma filtrada aqui nas minhas perguntas para ver quais que seriam mais... relevantes, assim. E uma delas é: Por que que a gente segue um padrão no inglês, sabe? Por que que tem essa necessidade de seguir?” (Luciana).

No excerto acima, podemos observar o desenvolvimento do pensamento crítico de Luciana por meio de recursos como analisar e filtrar informações (DEWEY, 1979; VIEIRA, 2017). Esse recurso somente ocorreu em decorrência da co-adaptação à colega Emily, uma vez que, após discutirem as perguntas formuladas por ambas as alunas, Luciana auto-organiza seu sistema (SIMPSON; MITCHELL; CROSS, 2015) para que suas perguntas se alinhem às perguntas propostas por Emily. Além disso, podemos observar um senso crítico da aluna ao ela questionar sua aprendizagem de inglês como LA (VIEIRA, 2017), como na fala “por que que a gente segue um padrão no inglês, sabe? Por que que tem essa necessidade de seguir?”.

Semelhantemente, no excerto abaixo, observamos Luciana também questionar, criticamente, o fato (VIEIRA, 2017) de os materiais didáticos com os quais ela estuda abordarem sempre as variedades de prestígio:

Excerto 78: Aula 6

*“No caso... Porque que os materiais **sempre** vêm com o inglês do... dos Estados Unidos e tal?” (Luciana).*

Em seguida, observamos, no excerto abaixo, uma reação de perplexidade de Luciana, característica do pensamento crítico (DEWEY, 1979), como na fala “Nossa! Sério?”. Indo mais além, Luciana realiza suposições acerca dos motivos que levam algumas pessoas a ofenderem outras em razão da língua, como quando Luciana diz “eu acho que os Estados Unidos é muito dividido culturalmente”:

Excerto 79: Aula 6

“Nossa! Sério? Tipo... As pessoas xingam se eu falar português na Europa?” (Luciana).

“Não... Não é todos, né? Mas eu vi vários vídeos já, de pessoas... Principalmente nos Estados Unidos por causa que como lá é do lado do México tem muita gente que fala espanhol, lá no Estados Unidos, por causa disso. [...] Daí eu fiquei tipo “nossa! vamos pesquisar sobre isso, né?”, saber o porquê ofende tantas pessoas... Mas tipo, tem uns que até chegam a ir para cima, sabe? Para bater! Por causa que não tão falando... O inglês, sabe?” (Emily)

“Nossa! É que eu não sei... Eu tenho... Eu acho que Estados Unidos é muito dividido culturalmente, sabe? Os latinos são... É como se fosse um canto para os latinos, outro canto pros brancos, americanos, africanos, pros negros... São mais divididos, assim, socialmente.” (Luciana).

Dessa forma, podemos observar no excerto acima uma consciência cultural maior por parte de Luciana (KUMARADIVAVELU, 1994), bem como um movimento de *soft-assembly* de Emily (LARSEN-FREEMAN, 2011), no qual a aluna reúne seus conhecimentos prévios, adquiridos por meio de agentes externos ao seu sistema complexo (BECKNER *et. al.*, 2009), como é o caso dos vídeos.

Quanto ao segundo grupo, composto por Katherine e João, podemos observar a seguinte interação entre seus sistemas complexos (LARSEN-FREEMAN, 2011), na qual os alunos discutiam sobre possíveis respostas para seus questionamentos relacionados a sotaque:

Excerto 80: Aula 6

“Eu acho que alguns são por conta da... da região, da... Tipo, do país que a pessoa vem. Mas eu realmente não sei, porque, tipo assim, a Inglaterra e os Estados Unidos não têm, tipo, o mesmo sotaque, entendeu? Porque, praticamente, a Inglaterra era “o bichão”, eles conquistaram bastante coisa. E agora, mesmo assim, tem sotaques bem diferentes, em vários locais, mesmo que as pessoas falem inglês...” (Katherine).

“Eu acho que o sotaque pega muito da língua matriz da pessoa, dependendo até da região, até a colonização pode ser que tenha trazido o sotaque, um idioma. Então... Então até histórico, até”. (João).

Desse modo, podemos observar o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, no excerto acima, uma vez que Katherine e João se utilizam da argumentação, da discussão e das suposições para tentarem responder aos seus questionamentos (DEWEY, 1979). Além disso, os alunos demonstram uma compreensão de conceitos relacionados à variação linguística, como a variação regional e social (GÖRSKI; COELHO, 2009; MARTELOTTA, 2011; FIORIN, 2013), ao relatarem que os sotaques podem ser oriundos “do país que a pessoa vem”.

Ademais, ambos os alunos demonstram reunir seus conhecimentos prévios, em um movimento de *soft-assembly* (LARSEN-FREEMAN, 2011), ao referenciarem processos de colonização e de supremacia dos Estados Unidos, por exemplo, demonstrando uma consciência de como esses processos afetam as línguas e as variedades linguísticas e o preconceito linguístico (BAGNO, 2007; FIGUEIREDO, 2011). Posto isso, o

desenvolvimento do pensamento crítico também pode ser observado no relato do diário de campo de Emily:

Excerto 81: Diário Aula 6

“Nesta aula nós criamos perguntas e fomos atrás de respostas, podendo assim ver outras opiniões sobre os temas discutidos. Pude ver quais eram os pensamentos das pessoas que têm algum tipo de preconceito sobre outras que não são de seu país, assim compreendi o lado deles, porém ainda mantendo minha posição sobre o assunto.” (Emily).

No excerto acima, Emily observa uma temática (a do preconceito linguístico) sobre vários olhares/perspectivas (PASCH; NORSWORTHY, 2001), colocando-se no lugar de quem seria preconceituoso e alegando que “compreendi o lado deles”. Logo, Emily manifesta empatia para com outras culturas por meio da argumentação, opinião e criticidade (VIEIRA, 2017), como quando afirma “ainda mantendo minha posição sobre o assunto”, demonstrando seu processo de reflexão.

Sobre esse processo, Luciana ainda demonstra analisar criticamente suas fontes de pesquisa, no excerto abaixo, refletindo sobre as diferentes informações encontradas por diferentes perspectivas, chegando, de maneira autônoma, a uma tomada de decisão, a uma conclusão a partir de seu próprio processo de reflexão. Em outras palavras, desenvolvendo o pensamento crítico (VIEIRA, 2017):

Excerto 82: Aula 6

“Primeiro que eu fui pesquisando sobre a diferença social e eu não achei uma coisa que falasse especificamente disso. Mas, eu achei vários sites, assim, que eu meio que fui lendo de vários sites e aí eu... Meio que formei uma opinião sobre, sabe?” (Luciana).

Já a sétima aula foi dedicada majoritariamente à finalização das pesquisas dos alunos, bem como ao planejamento e à organização das apresentações desses trabalhos. Nesse contexto, observamos o excerto abaixo:

Excerto 83: Aula 7

“Tá, então a maioria ali, tipo, são pessoas querendo, assim, ir contra, xingando, sabe? Por causa que elas tavam falando outra língua e tals. E daí como eu não achei uma resposta, a maioria ali pelo que eu entendi, era porque eles deveriam

respeitar o país deles. Por causa que... como, tipo, como eles estavam ali, eles deveriam fazer o que país manda: falar a língua oficial e tals. E daí... Foi só isso que eu achei. Só que, como não é um bom argumento, eu pensei em só passar os vídeos, sabe? Para, pelo menos, falar ou mostrar para eles que realmente acontece isso. Não todos, por causa que a maioria é grande. O que tu acha?” (Emily).

No excerto acima, podemos observar Emily explicando à colega, Luciana, as informações que ela encontrou em sua pesquisa. Emily relata, então, sua percepção ao assistir alguns vídeos de pessoas ofendendo estrangeiros. O desenvolvimento do pensamento crítico da participante é visível, portanto, quando ela alega que a informação que ela conseguiu “não é um bom argumento”, de forma que Emily demonstra questionar a validade dos fatos que encontrou (DEWEY, 1979; VIEIRA, 2017).

Além disso, Emily analisa e filtra informações que são relevantes ou não para seu trabalho, refutando conclusões pouco sustentadas (SWARTZ; PERKINS, 1999; VIEIRA, 2017). Do mesmo modo, Emily propõe, inclusive, uma solução para o problema de não ter encontrado uma resposta completamente certa para seu trabalho (BEYER, 1984), sugerindo “eu pensei em só passar os vídeos, sabe? Pelo menos falar ou mostrar pra eles que realmente acontece isso”. Podemos observar, também, esse processo de reflexão e filtragem de dados no excerto abaixo, retirado do diário de campo de Luciana:

Excerto 84: Diário Aula 7

“Durante a pesquisa, eu aprendi um pouco sobre a influência e a desigualdade dos Estados Unidos, também li sobre a importância de aprender inglês e refleti muito sobre tudo que pesquisei, para que pudesse ter certeza da opinião que deixei no trabalho”. (Luciana).

Já no excerto a seguir, Emily e Luciana discutem a respeito, até mesmo, das imagens que irão inserir no trabalho, argumentando e refletindo (VIEIRA, 2017) sobre o que as imagens poderiam significar para o contexto de sua pesquisa, desenvolvendo, portanto, o pensamento crítico:

Excerto 85: Aula 7

“Daí eu peguei uma [imagem], aqui. Tu fala uma hora sobre os Estados Unidos e, tipo, o mais importante lá e tal...” (Emily).

“Ah, sim! Sobre a desigualdade social!” (Luciana).

“Isso, daí tem essa daqui ó, dos Estados Unidos, também... Comandando o resto tudo”. (Emily).

Assim, as alunas se co-adaptam (LARSEN-FREEMAN, 2011) uma à outra, conforme discutem acerca do desenvolvimento do trabalho. Emily acrescenta as imagens aos slides, ao passo que Luciana compreende o ponto de vista da colega e, assim, ambas as alunas agregam suas percepções, fazendo o trabalho evoluir, possivelmente, para além do que elas poderiam fazer individualmente.

Com relação ainda à Comunicação do trabalho, ou seja, a apresentação final (PEDASTE *et. al.*, 2015), Luciana elaborou um texto para que pudesse organizar sua apresentação. Durante a elaboração desse texto, podemos observar o pensamento crítico enquanto Luciana reflete, em um estado de dúvida (DEWEY, 1985), sobre a ideia que ela gostaria de veicular em seu trabalho, comparando termos como “afetar” e “interferir” de conotação negativa, decidindo, por fim, utilizar um termo mais positivo, como “contribuir”:

Excerto 86: Aula 7

“Eu não sei se “afeta” seria palavra certa para usar, que interfere ou...” (Luciana).

“Acho que as duas fica bom, qualquer uma delas... Mas eu não sei... Seria eu acho que... Quais é as palavras? “Afeta” e...?” (Emily).

“Interfere...” (Luciana).

“Eu acho que “interfere”...” (Emily).

“A desigualdade social dos Estados Unidos interfere na maneira de falar inglês? Ou podia colocar “contribui para a diversidade linguística”?” (Luciana).

“Eu acho que pode ser isso! Uhum, fica legal!” (Emily).

Ademais, novamente, podemos perceber o processo de co-adaptação (LARSEN-FREEMAN, 2011) entre as alunas Emily e Luciana, as quais compartilham e trocam ideias entre si para que o trabalho possa ter o melhor resultado possível e para que ele transmita suas reflexões. Além disso, todo esse momento foi realizado de forma muito ativa por parte das alunas. Enquanto elas trabalhavam e discutiam em seu grupo, a professora apenas observava suas interações, o que demonstra um protagonismo e

autonomia de Emily e Luciana (SANTOS; ARAGÃO, 2015; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Dessa forma, podemos compreender como o trabalho com a ABInv (e as Metodologias Ativas) pode ser benéfico para os alunos, uma vez que propicia que eles sejam os promotores da aprendizagem sobre aquilo que os interessa, ao passo que o professor “recua” para dar lugar a um desenvolvimento real, significativo e de qualidade para os aprendizes.

Por fim, durante a oitava e última aula, pudemos, de fato, observar o ápice desta dissertação, uma vez que procuramos estabelecer um olhar para o processo desde a primeira aula, até o momento da apresentação final das pesquisas realizadas pelos alunos, ou seja, a Comunicação (PEDASTE *et. al.*, 2015). Assim, abordaremos, primeiramente, um excerto a respeito da subetapa Comunicação das participantes Emily e Luciana, em que Luciana responde à pergunta de pesquisa “por que a gente tem o inglês americano como o inglês padrão?”, elaborada pela aluna:

Excerto 87: Aula 8

“E o que eu acho que é que a influência dos Estados Unidos contribui muito para essa padronização. É... ((lendo suas anotações)) “Essa pergunta pode ter várias respostas, dependendo do ponto de vista, mas o que eu penso é que o inglês, por ser um idioma universal, com certeza, assim, tem suas variações. Os Estados Unidos é a maior potência do globo, sua cultura tem muita influência em todo o mundo. Isso vai desde o fast food até o estrangeirismo na língua. Além da forte influência econômica, também tem influência política, tendo suas eleições como assunto em diferentes meios de comunicação pelo mundo todo. Acredito que todo esse poder dos Estados Unidos tenha, pelo menos, parte da responsabilidade de fazer o inglês americano o mais influente pelo mundo. Muitos dos materiais de cursinhos e afins ensinam o inglês americano como o inglês correto e universal. Além de que criadores de conteúdos que são nativos, ou ensinam o inglês americano, geralmente são mais populares. Isso faz com que muitas pessoas foquem tanto em falar com um sotaque americano e falar como um nativo, que esquecem da beleza que é carregar sua cultura e suas origens na maneira de falar. Porém, apesar de defender a ideia de que não é necessário trocar de sotaque para falar bem inglês, eu não acredito que querer aprender outro sotaque, seja ele qual for, seja errado. O importante é não pensar que o inglês dos Estados Unidos é superior, ou que seu sotaque faz o seu inglês ruim. Essa padronização do idioma é um problema atual que pode prejudicar muito a aprendizagem da língua. Por isso é importante estar aberto ao conhecimento e à toda essa variação linguística.” (Luciana).

No excerto acima, podemos notar que Luciana fala em primeira pessoa, indicando um tom pessoal à sua apresentação. De fato, observamos a transformação das crenças de

Luciana, ou seja, a transformação de seu sistema complexo e a mudança e a dinamicidade deste, por meio da aprendizagem (FELDMAN, 2006), em relação à sua entrevista semiestruturada, por exemplo. Além disso, a aluna ressalta a emergência de novos conhecimentos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008b; BORGES; PAIVA, 2011) que ela obteve durante sua pesquisa, ou seja, as novas informações com as quais ela se deparou.

Por outro lado, o desenvolvimento do pensamento crítico também se faz muito presente no relato de Luciana, pois a participante justifica as suas opiniões e os seus argumentos, utilizando-se de expressões como “eu acredito” e “eu acho” (VIEIRA, 2017). Ademais, Luciana questiona a validade das fontes de pesquisa que ela encontrou (DEWEY, 1979; SWARTZ; PERKINS, 1999; VIEIRA, 2017), partindo de um conjunto de informações até que ela forme a sua própria opinião a respeito do assunto (VIEIRA, 2017). Por fim, a aluna destaca a importância de os sistemas complexos estarem abertos e receptivos à intervenção pedagógica (LARSEN-FREEMAN, 2011), afirmando que “é importante estar aberto ao conhecimento e toda essa variação linguística”.

Em relação à outra pergunta de pesquisa, elaborada por Luciana e Emily, Luciana também demonstra desenvolver o seu pensamento crítico, como podemos conferir no excerto a seguir:

Excerto 88: Aula 8

*“Minha segunda pergunta, e é a última, inclusive, que é “como a desigualdade social dos Estados Unidos contribui para a diversidade do inglês?”, dentro dos Estados Unidos, no caso. ((lendo suas anotações)) “Não é novidade que os Estados Unidos é um dos países que mais sofrem com a desigualdade social, principalmente em termos sociais, onde uma família **branca** ganha em média 12 vezes mais que uma família negra, asiática ou latina, o que soma diretamente na desigualdade financeira. Para uma escola funcionar e preparar bem os seus alunos, é preciso investimento em recursos para educação. Já sabemos que a população não branca dos Estados Unidos são os mais desfavorecidos pelo governo e pela própria população estadunidense. Logo, é previsível que os investimentos em escolas frequentados por essa população sejam mais baixos.” E aqui eu cito um filme que eu já assisti, várias vezes, e que eu acho que ele é bem importante para falar sobre isso, que se chama “Escritores da Liberdade”. É um filme que se passa em 1992, na Califórnia, e mostra como funciona a maneira de ensinar nos bairros pobres do país. ((continuando a leitura)) “É normal que escolas, que sofrem um certo descaso social e financeiro, tenham uma qualidade de estudo relativamente mais baixa, ou, no mínimo, diferente das outras, ainda mais em um país tão dividido socialmente como os Estados Unidos. Isso afeta no inglês, porque a maneira que falamos vem do ambiente que crescemos e das pessoas que convivemos. Logo, esses grupos sociais vão naturalmente aderir a*

diferentes gírias e maneiras de falar. Isso vai além do sotaque, porque muda até a maneira com que as pessoas se expressam, pensam e agem.”” (Luciana).

Nesse momento, nós vemos uma grande evolução de Luciana, além da emergência de novos conhecimentos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008b; BORGES; PAIVA, 2011) em relação à noção de classe social, em relação ao papel da escola e do professor e em relação ao papel do governo para políticas linguísticas (SILVA, 2019). Além disso, Luciana realiza um movimento de *soft-assembly* (LARSEN-FREEMAN, 2011) no qual faz um hipertexto com um filme que ela já viu, ou seja, ela reúne seus conhecimentos prévios, relacionando-os com as variedades e com o que elas representam por trás da nossa maneira de falar.

Assim, Luciana se auto-organizou completamente como um sistema complexo (SIMPSON; MITCHELL; CROSS, 2015), afirmando e reconhecendo, ao final de sua pesquisa, que a variedade que falamos "vai além do sotaque, porque muda até a maneira com que as pessoas se expressam, pensam e agem". Portanto, Luciana ressignifica os seus mundos linguísticos (LARSEN-FREEMAN, 2018), bem como ressignifica o mundo e a comunidade em que ela vive ao argumentar que “a maneira que falamos vem do ambiente que crescemos e das pessoas que convivemos”.

Após a apresentação desse primeiro grupo, portanto, foi solicitado que os alunos ouvintes formulassem perguntas para o grupo que apresentou, de acordo com a ABInv (PEDASTE *et. al.*, 2015). A partir dessa atividade, apresentamos o excerto a seguir:

Excerto 89: Aula 8

“Seria ali referente aos vídeos, no início, eu tava pesquisando isso, sobre algumas coisas sobre preconceito e veio um conceito sobre glotofobia, eu acho que era assim... Que seria, no caso, criminalizar o preconceito contra os sotaques. No caso, a França está com um projeto, alguma coisa assim, e eu gostaria de saber a opinião das gurias, o que elas acham, se é uma ideia plausível ou não, o que elas têm em mente.” (João).

“Eu acho que é uma ideia boa, por causa que tem muitos vídeos, principalmente nos Estados Unidos. Eu acho que... Não diria da cultura deles, mas eu acho que eles não se sentem tão mal em fazer isso. Parece que, tipo, já é uma coisa normal, assim. Então se tivesse uma lei seria bem melhor, assim, por causa que, pelo menos, a lei [es]taria protegendo... Protegendo as pessoas.” (Emily).

“Eu acho plausível, né? Porque querendo ou não, esse preconceito com o sotaque, ainda assim, é uma forma de opressão. Então qualquer maneira de tentar parar com isso é válida, né? Ainda... Ainda mais se isso se aplicar nos

Estados Unidos, que é um país super dividido socialmente, coisa e tal...” (Luciana).

Logo, no excerto acima podemos observar, primeiramente, um movimento de co-adaptação (LARSEN-FREEMAN, 2011): Por um lado, João teve de se adaptar ao trabalho das colegas, a fim de formular uma pergunta sobre o assunto. Por outro lado, Emily e Luciana desenvolveram suas reflexões e as expressam a partir do questionamento de João. Semelhantemente, observamos que João reúne seus conhecimentos (como sobre a glotofobia), em um movimento de *soft-assembly*, em prol de estimular a discussão.

Não somente isso, mas João também demonstra pensar criticamente ao questionar as colegas acerca de políticas públicas relacionadas à variação linguística (VIEIRA, 2017; SILVA, 2019), expressando que ele reconhece o papel das políticas linguísticas e que elas existem por um motivo: o de minimizar o preconceito linguístico, por exemplo.

Já Emily argumenta (VIEIRA, 2017) sobre a proteção às línguas e às pessoas, bem como às questões identitárias (COELHO *et. al.*, 2012). Semelhantemente, Luciana destaca que o “preconceito com o sotaque, ainda assim, é uma forma de opressão”, opinião que não constava nos relatos da aluna no momento inicial desta pesquisa, como podemos observar nas primeiras aulas ou na entrevista semiestruturada. Desse modo, todos os três alunos demonstram uma noção mais ampla de preconceito linguístico e social (BAGNO, 2007) ao final desta pesquisa.

Ademais, Vanda também demonstra uma visão positiva sobre a variação linguística e sobre línguas, no geral:

Excerto 90: Aula 8

Pr.: Eu queria saber das gurias, se vocês concordam que é uma afronta falar outra língua no país que não fala aquela língua? Por exemplo, a gente ir pra lá e falar português, na língua... No país deles...

“Ai, eu acho, na minha opinião, que não seria uma afronta. Eu até gostaria de ver outras pessoas aqui no Brasil falando outras línguas. Então, na minha opinião eu não acharia se eu visse outra pessoa, aqui no Brasil, falando outra língua”. (Vanda).

Podemos observar, no excerto acima, que Vanda possui uma visão heterogênea de língua (GORSKI, 2008; SILVA, 2019), destacando essa diversidade linguística como algo positivo. Destacamos, no entanto, que Vanda não realizou as etapas de Investigação ou Comunicação do Ciclo de Investigação (PEDASTE *et. al.*, 2015), uma vez que não

esteve presente nas aulas dedicadas a essas etapas. Ainda assim, a aluna participou das discussões sobre os trabalhos apresentados na última aula.

Ainda a respeito da questão da professora acima, “você concorda que é uma afronta falar outra língua no país que não fala aquela língua?”, gostaríamos de apresentar o excerto a seguir:

Excerto 91: Aula 8

*“Eu acho que não é uma afronta, na verdade. Talvez isso possa se aplicar a cultura diferentes, mas aqui no Brasil é... Porque, querendo ou não, tu tá falando teu idioma nativo em algum lugar é uma forma de liberdade de expressão, né? Eu não posso censurar alguém por ela tá falando o idioma nativo, sabe? A pessoa já fez um esforço tremendo, que foi dedicar um tempo na vida dela para vir visitar o meu país, ou até se interessar ao ponto de morar aqui, então eu não acho que tem necessidade de eu ficar brigando com alguém porque tá no Brasil e não tá falando português, sabe? Tipo, sei lá, eu acho até meio ridículo! [...] Eu acho que seria um grande desperdício de cultura! Porque, por exemplo, o Havaí, ele já tem lá o idioma que eles falam... Então, não faz sentido querer padronizar mais, sabe? Se o foco deveria ser não... **não padronizar!** Então, sei lá, é um desperdício de cultura e... de línguas muito bonitas.” (Luciana).*

Podemos observar, então, que Luciana passa a ver a língua como uma forma de liberdade de expressão, de modo que a aluna utiliza a primeira pessoa do singular, como se referisse à sua própria variedade linguística. Desse modo, observamos a mudança do sistema complexo de Luciana (FELDMAN, 2006) no sentido de que, no início desta pesquisa, a aluna acreditava que falar o inglês americano ou britânico era falar corretamente e que, portanto, falar o inglês padrão era almejável. No excerto acima, Luciana muda completamente de crença (PASCH; NORSWORTHY, 2001; BORGES; PAIVA, 2011; FIGUEIREDO, 2011), demonstrando a evolução de seu pensamento crítico. Assim, há uma noção, no discurso de Luciana, de que devemos aceitar as pessoas como elas são: com suas culturas, com suas particularidades, gerando uma empatia maior para outras línguas e culturas.

Semelhantemente, Emily aborda essa questão cultural que está imbricada nas línguas, de forma, inclusive, a mostrar empatia e consciência até mesmo para com as línguas minoritárias, como podemos ver no excerto abaixo:

Excerto 92: Aula 8

“Eu acho que essa lei que tem sobre quem quiser morar lá tem que saber falar inglês, eu acho que já seria o suficiente. Por causa que, como tá agora, concordo

com a Luciana, seria tipo um desperdício de cultura, porque tem muitas línguas ali, que nem o havaiano, que é praticamente só falado no Havai, entendeu? Não é todo mundo que sabe havaiano. E, também, eu fico pensando aqui, imagina quando botar isso: o inglês realmente como língua oficial! Imagina quanta coisa não vai ter! Se agora que não tem língua oficial acontece esses preconceitos lá! Eu não sei como seria se o inglês, realmente, fosse a língua oficial deles...” (Emily).

Emily se posiciona criticamente, então, contra uma perspectiva homogênea de língua, na qual todos falariam inglês, em consonância com Gorsky (2008) e Silva (2019). Além disso, Emily reflete e argumenta (VIEIRA, 2017) a partir de sua vivência de mundo, sobre como o preconceito linguístico se comporta atualmente e sobre uma situação hipotética futura com base nesse comportamento, ou seja, caso a unificação do inglês realmente ocorresse.

Já com relação ao segundo grupo, composto por Katherine, João e Luna, podemos observar o seguinte excerto, durante a etapa de Comunicação do Ciclo de Investigação (PEDASTE *et. al.*, 2015):

Excerto 93: Aula 8

“O que eu pesquisei foi esse de “onde o inglês nasceu?”, que ele nasceu na Inglaterra, entendeu? Foi tipo, há muitos anos atrás, foi na época que a Inglaterra tava de “bam bam bam” da parada, entendeu? Eles estavam tipo conquistando vários territórios, inclusive os Estados Unidos e a Austrália foram territórios que foram conquistados pela Coroa inglesa, né? Então, tipo assim, o idioma é natural da Inglaterra. Só que com passar do tempo, obviamente, cada povo adquire as próprias... próprias características, entendeu? Apesar do idioma ter saído do mesmo lugar, ele... Por ele... Por ser, tipo, de locais afastados, vamos dizer assim, entendeu? Eles acabaram pegando cada qual o seu modo de falar, etc. [...] Por exemplo, que nem o Brasil aqui, né? A gente fala português. Só que Portugal também fala português. A gente é uma ramificação, entre aspas, de Portugal. Com o nosso próprio dialeto e a nossa própria forma de falar. Só que é a mesma coisa, tipo, com os Estados Unidos e a Austrália, eles são ramificações, entre aspas, do país original que falava inglês que era a Inglaterra.” (Katherine).

No excerto acima, podemos observar que, apesar de Katherine estar em seu último ano de curso, ainda assim, ela relata não saber questões básicas sobre a história do inglês, como a origem dessa língua, antes de realizar sua pesquisa. Isso pode refletir no papel do professor, como agente externo aos sistemas complexos dos alunos (BECKNER *et. al.*, 2009) e como guia (KIEFER, 2006; CVETEK, 2008; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a; SANTOS; ARAGÃO, 2015; DIESEL; BALDEZ; MARTINS,

2017), de forma que eu também, como pesquisadora e professora, pude refletir sobre minha prática docente.

Ademais, podemos também perceber que Katherine relaciona seus novos conhecimentos de inglês com o português, sua língua nativa, demonstrando uma maior consciência não só sobre sua LA, mas uma consciência dessa diversidade linguística nas línguas e culturas em geral (KUMARADIVAVELU, 1994; SIEMUND; DAVYDOVA; MAIER, 2012). Essa consciência também ocorre no excerto abaixo, a partir da Comunicação/Apresentação de Luna, relacionando o Estado em que ela vive com seus novos conhecimentos:

Excerto 94: Aula 8

“Por mais que tu fala o mesmo idioma, tem palavras que mudam. Que nem aqui no Rio Grande do Sul, o nosso “de nada” é “capaz”, que a gente usa muito isso! Eu sou uma que eu uso demais! E é uma coisa que nos outros estados nem todo mundo usa, não é uma coisa comum.” (Luna).

Já no excerto abaixo, Luna discorre e argumenta acerca da variação social (GÖRSKI; COELHO, 2009; MARTELOTTA, 2011; FIORIN, 2013), demonstrando uma consciência de que a variação não ocorre somente no nível fonético-fonológico, por exemplo. Ademais, Luna ainda argumenta sobre a temática, até mesmo anunciando “eu vou dar minha opinião, agora”, demonstrando uma consciência de que as variedades linguísticas também denotam questões identitárias (COELHO *et. al.*, 2012):

Excerto 95: Aula 8

“Tipo, a gente consegue ver até se a pessoa tem mais estudo ou não pelo jeito com que ela fala. Geralmente quem tem ensino completo, faculdade, tudo, acaba falando de um jeito mais formal do que as outras pessoas que não conseguiram estudar, fazer faculdade e tal. É, acaba mudando um pouco essa parte, também. Eu vou dar minha opinião, agora, que eu acho muito legal esse negócio de sotaque! Eu não me importo nem um pouco com isso, porque é uma coisa que vem da gente, mostra quem a gente realmente é!” (Luna).

João, por sua vez, durante a subetapa de Comunicação (PEDASTE *et. al.*, 2015), aborda um pouco mais da pesquisa que seu grupo realizou:

Excerto 96: Aula 8

“Eu vou comentar um pouco sobre a Austrália e os Estados Unidos que foram dois... dois países povoados da... pela Coroa inglesa. Por exemplo, na Austrália uma característica bem peculiar do sotaque australiano é que eles não falam palavras por extenso. No caso, do inglês formal escrito, eles costumam encurtar nesse sentido, enquanto os Estados Unidos fala “what”, “going”, “fishing”, “forever”, na Austrália eles pronunciam “wha”, “goin”, “fishin”, “foreva”. No caso, é um inglês preguiçoso, que eles cortam metade das palavras, as abreviaturas”. (João).

Podemos observar, no excerto acima, que João demonstra ter pesquisado acerca da variação fonológica (GÖRSKI; COELHO, 2009; MARTELOTTA, 2011; FIORIN, 2013). No entanto, João se refere à variedade australiana como “um inglês preguiçoso, que eles cortam metade das palavras, as abreviaturas”.

Lembramos que, em um outro momento, no excerto 14, João demonstrou ter uma concepção de que um inglês correto era um inglês sem gírias. Assim, percebemos que, apesar de reconhecer e de escolher pesquisar sobre a variedade australiana, João demonstra ainda ter um pensamento mais enraizado em relação ao inglês padrão. Portanto, o pensamento crítico de João, ou não foi completamente desenvolvido, no que se esperava do projeto, não atingindo maturidade, ou precisaria de mais tempo e pesquisa para se desenvolver, uma vez que o aluno não parece ter questionado e/ou modificado crenças (PASCH; NORSWORTHY, 2001; VIEIRA, 2017). Apesar de conhecer as variedades, ainda parece demonstrar favoritismo em relação ao inglês padrão americano.

O mesmo acontece, porém de uma forma menos evidente, no discurso de Katherine, como no excerto abaixo. Apesar argumentar positivamente sobre a importância de se propiciar o contato com outros *World Englishes*, pois “aqui do Brasil a gente não tá acostumado”, Katherine volta a argumentar, em um movimento de não linearidade de seu sistema complexo (CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2007; BORGES; PAIVA, 2011; LARSEN-FREEMAN, 2011), que os nativos têm vantagem em uma situação real de comunicação em inglês. Na concepção de Katherine, por serem nativos, as pessoas não teriam a dificuldade que temos no Brasil em relação aos *World Englishes*:

Excerto 97: Aula 8

“Eu acredito que dificulta um pouco, mas não, tipo, “uau”, entendeu? Tipo, aqui do Brasil a gente não tá acostumado... Eu acredito que não tem tanta diferença, mas tipo, dificulta um pouquinho, dependendo de onde a gente for, entendeu? Por a gente ser do Brasil, a gente acha, tipo, mais difícil... Eu acho, assim. Mas se for

uma pessoa tipo nativa, que sempre falou em inglês, eu acho que não tem muita diferença.” (Katherine).

Desse modo, podemos perceber que, em ambas as pesquisas realizadas pelos dois grupos de alunos, os países sobre os quais todos os grupos pesquisaram foram ou Estados Unidos, ou Inglaterra e Austrália, ou seja, países privilegiados em relação às suas variedades linguísticas. Apesar disso, o primeiro grupo, Emily e Luciana, mostra ter uma maior noção dessa supremacia agora, após a pesquisa, de uma forma até mesmo autorreflexiva (VIEIRA, 2017), como podemos observar abaixo:

Excerto 98: Aula 8

*“Na pergunta da Emily, que eu acredito que **tenha**, de certa forma, preconceito com outros inglês nos Estados Unidos, sabe? Eu acho que tem muito desse padrão, de... O sotaque que tu acha bonito, sabe? Por exemplo, o inglês britânico. A galera acha o sotaque bonito, o inglês australiano... Mas eu acredito que se jogar o inglês mais, assim, que não é tão popular, que se ouvir tipo um inglês indiano, um inglês da Nigéria nos Estados Unidos... Eu acredito que eles sofram bastante preconceito, sim, dos nativos porque, tipo... “Puts, olha a maneira que tu fala o meu inglês!”, tá ligado?” (Luciana).*

Logo, Luciana passa a compreender que gostar do inglês americano e britânico é uma concepção imposta às pessoas, na qual se é educado, perpetuando esses ideais. Principalmente, no caso de Luciana, que privilegiava o inglês britânico (como podemos observar na entrevista semiestruturada e em aulas anteriores), a participante reflete e se conscientiza (VIEIRA, 2017), por meio do pensamento crítico, que as variedades menos privilegiadas acabam sendo esquecidas e que acabamos reconhecendo estas como não sendo um inglês “bonito” (BAGNO, 2007; FIGUEIREDO, 2011; COELHO *et. al*, 2012).

Já ao final de todas as aulas, os alunos foram solicitados a escrever um diário de campo para registrarem suas percepções acerca de seu desenvolvimento durante as aulas, por meio do qual buscamos compreender sua visão sobre esse processo. Assim, apresentaremos alguns excertos de seus diários, em relação ao pensamento crítico.

Nos excertos abaixo, podemos perceber que os participantes demonstram, por meio da argumentação (VIEIRA, 2017), terem desenvolvido seu pensamento crítico, principalmente, tendo demonstrado uma maior empatia e conhecimento acerca dos *World Englishes*, bem como acerca de outras culturas. Além disso, Katherine, Emily e Luciana destacam terem uma maior percepção e aceitação das identidades pessoais imbricadas nas variedades linguísticas (COELHO *et. al*, 2012), conscientes do preconceito linguístico, e alegando, até mesmo, terem refletido sobre “todos os tipos de preconceito que tínhamos”,

para além da esfera linguística. Não somente isso, mas os participantes também relatam, em seus diários finais, terem rompido com a estigmatização “de que o inglês correto é o inglês falado pelos nativos” (FIGUEIREDO, 2011):

Excerto 99: Diário Final

“[Me sinto] muito mais aberto com os sotaques, devido às pesquisas e suas raízes apontadas nela”. (João).

Excerto 100: Diário Final

“Aprendemos sobre vários tipos de inglês que eu não conhecia e aprendi bastante com essa pesquisa, eu sinto que melhorei bastante a minha pronúncia no inglês”. (Luna).

Excerto 101: Diário Final

“Eu não sei se eu vou realmente pesquisar... Pesquisar mais fundo sobre isso. Mas, eu acho que eu vou realmente utilizar isso pra toda minha vida, tipo, quando eu conhecer alguém, alguma outra coisa assim, de algum outro país, etc. eu vou ficar me perguntando, sabe? Tipo, da onde essa pessoa é, etc. [...] Eu gostei bastante da pesquisa, eu achei que foi... Muito, muito interessante... Que é muito importante a gente aprender sobre outros sotaques, dialetos, etc. por conta de que se a gente for para um local, se conhecer alguém que fale em inglês, também... A gente vai, pelo menos, poder, de certa forma, identificar de onde essa pessoa vem, ou onde essa pessoa já esteve... Entender melhor essa pessoa, também”. (Katherine).

Excerto 102: Diário Final

“Através das aulas, pude aprender mais sobre as culturas de outros lugares, o jeito de falar a mesma língua, como a classe social influencia, entre outras coisas. Assim percebi que sempre devemos respeitar a cultura dos outros do mesmo jeito que gostaríamos que a nossa cultura fosse respeitada, com isso, desenvolvi mais empatia e interesse pela cultura de outros países, sendo ela uma grande característica do mesmo. [...] Assim, depois de aprender os World Englishes pude mudar minha visão sobre tudo, como não julgar os sotaques, prestar atenção neles para poder ver a história das pessoas por trás, aprender novas palavras de países diferentes, etc. Desde o fim das aulas, venho prestando mais atenção nisso e vejo como é algo bonito e simples que nunca damos atenção, não apenas diferentes sotaques e dialetos em inglês, mas na nossa língua também.

Acredito que no futuro e mesmo agora essa experiência vem me ajudando, além das reflexões do último parágrafo, vejo que reparar mais nas pessoas e no jeito delas de falar nos faz mudar a nossa visão e quebrar todos os tipos de preconceito que tínhamos, além de ser algo muito interessante e único”. (Emily).

Excerto 103: Diário Final

“Aprender sobre diferentes culturas me fez mais interessada nelas, vi o quão importante é dar visibilidade às diferenças que cada cultura tem e respeitar elas. [...] Acho que todos levamos bons resultados da pesquisa. Aprendi sobre diferentes culturas e diferentes palavras, tanto que eu nem sabia que existia um inglês indiano, aprendi sobre a importância que é conhecer pelo menos um pouco sobre eles. [...] A importância de refletir sobre a variação do inglês é que isso diminui a padronização do inglês, diminui essa ideia de que o inglês correto é o inglês falado pelos nativos, que só resulta em mais preconceito. As aulas ajudaram a ser mais mente aberta e compreensiva com as diferenças, a julgar menos e ser mais empática, me ajudou a entender mais sobre as diferenças e o preconceito em muitos aspectos da minha vida. Apliquei esses conhecimentos a partir do momento em que pesquisei sobre outras culturas sem tentar apontar algo como certo ou errado, sem querer julgar nada e sim a aprender sobre ela”. (Luciana).

Por fim, com relação a como os alunos modificaram suas crenças (PASCH; NORSWORTHY, 2001; BORGES; PAIVA, 2011) em relação ao **seu próprio inglês**, rompendo com a estigmatização de que eles deveriam falar como um nativo (LARSEN-FREEMAN, 2011), os alunos ainda relataram, em seu diário final, que se sentem melhor preparados para lidar com situações reais de uso da língua (BIESWANGER, 2008; BORGES; PAIVA, 2011; SILVA, 2019), além de reconhecerem que sua variedade é parte de quem eles são, possibilitando tomada de decisões na vida cotidiana deles (VIEIRA, 2017), o que somente foi possível por meio do pensamento crítico:

Excerto 104: Diário Final

“Me sinto mais preparado para eventuais situações. [...] Me sinto confortável para conversação.” (João)

Excerto 105: Diário Final

“Perdi um pouco do medo que eu tinha de falar em inglês, me soltei mais e com isso estou aprendendo várias palavras novas. Essa pesquisa foi muito produtiva pra mim, mudei totalmente o meu modo de pensar e agir”. (Luna).

Excerto 106: Diário Final

*“Eu acho que... Por cada pessoa... Por cada país ter o seu próprio modo de falar, eu acho que o Brasil não é diferente, no sentido do inglês, sabe? Como é que eu posso explicar isso? Se a Austrália é um país que naturalmente fala inglês, mas eles falam do jeito **deles**... Então, se a gente, no Brasil, tiver aprendendo inglês, a gente naturalmente vai fazer... Vai aprender a falar do nosso próprio jeito”. (Katherine).*

Excerto 107: Diário Final

“Antes da pesquisa, eu me esforçava para chegar o mais perto do sotaque americano por achar que era o “correto”, como já estudo há anos inglês sempre pensei que deveria falar igual eles, porém agora vejo que cada um tem seu jeito de falar e que devemos respeitar isso, o que importa não é o seu sotaque, e sim se conseguimos nos comunicar. Hoje em dia me sinto mais preparada para falar em inglês, pois tenho mais confiança em me comunicar já que não preciso mais me preocupar em falar com o sotaque americano, e sim tentar o máximo que eu posso para conversar e usar meu inglês [...] A partir de agora, vejo meu inglês melhor, depois de anos de estudos aprendi as regras gramaticais, entre outras coisas, como os phrasal verbs, os tempos gramaticais, porém sempre me preocupei em pronunciar as palavras iguais os estadunidenses, hoje entendo que meu sotaque não é um problema e sim algo que me caracteriza e que traz por trás minha nacionalidade”. (Emily).

Excerto 108: Diário Final

“A pesquisa me fez bem porque, antes dela, eu era extremamente insegura da minha pronúncia, queria a todo custo falar da maneira mais próxima que eu conseguisse de um nativo, daí com a pesquisa eu conheci muito sobre a variedade linguística e aprendi a aceitar mais essa diferença no inglês, aprendi que sotaque não é problema nenhum e não faz nenhum inglês inferior. Me sinto mais confiante pra usar o inglês, mas ainda tenho muita coisa pra aprender, mas sei que tenho tudo pra usar e abusar do inglês, seja falando com nativos ou não”. (Luciana).

Dessa forma, buscamos elucidar, nesta seção, como se deu o processo complexo de desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos que fizeram parte desta pesquisa, em relação aos *World Englishes*. Perpassamos, assim, por momentos de interligações entre a

Teoria da Complexidade, a abordagem ABInv e o pensamento crítico, principalmente, em relação a mudanças de crenças dos alunos. Por meio dessa análise de dados, pudemos compreender que cada aluno é único e desenvolve-se de maneira diferente, em relação a outros alunos, e a importância de considerar esse desenvolvimento em relação às suas próprias condições iniciais, observando quem era esse participante no momento inicial da pesquisa e quem ele se tornou ao longo dela.

Semelhantemente, observamos emergir novas aprendizagens, novos conhecimentos e novos padrões de comportamento, por meio da ABInv: alunos que se tornaram mais autônomos; alunos que modificaram crenças de língua, de cultura e de mundo; alunos que se sentiram mais confiantes em relação ao seu inglês; alunos que passaram a acreditar no seu potencial como agentes do conhecimento; alunos que se tornaram protagonistas em sala de aula; alunos que puderam desenvolver processos de análise e reflexão sobre si mesmos, bem como sobre as comunidades em que vivem e as pessoas com que convivem; alunos que modificaram sua percepção do que é aprender línguas e, principalmente, inglês.

Após analisarmos esse processo, em suas particularidades, apresentaremos, por fim, as considerações finais desta dissertação, na seção seguinte.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentaremos, nesta seção, algumas considerações finais a respeito deste trabalho, com base nos aportes teóricos e metodológicos apresentados nos capítulos anteriores. É importante lembrarmos que esta dissertação partiu da inquietação que a pesquisadora tinha, como professora, em relação ao discurso que seguidamente eu ouvia de meus alunos, no curso livre de idiomas em que atuo, o qual também foi o contexto investigativo desta dissertação. Nesse discurso dos discentes, prevalecia a não compreensão ou o desconhecimento sobre os *World Englishes*, o privilégio pelas variedades americana e britânica, a dificuldade em situações reais de comunicação, o desejo de se falar como um nativo e, até mesmo, a noção de que só se fala inglês nos Estados Unidos e na Inglaterra.

Devido a isso, percebia também uma supervalorização das variedades americana e britânica do inglês, de forma a se perpetuar uma noção homogênea e excludente de língua. Buscando desconstruir essas questões, optamos por trabalhar com a ABInv, a qual é uma Metodologia Ativa com o propósito específico para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Dessa forma, esta pesquisa situa-se na área de Linguística Aplicada, mais especificamente em relação ao ensino e aprendizagem de línguas (CELANI, 1997) e buscou responder às seguintes questões de pesquisa: É possível desenvolver o pensamento crítico de alunos de inglês como LA sobre as variedades linguísticas do inglês (*World Englishes*), por meio da ABInv? Como a Teoria da Complexidade nos ajuda a entender esse desenvolvimento? e o seguinte objetivo geral: verificar se a abordagem de ensino Aprendizagem Baseada na Investigação, amparada pela Teoria da Complexidade, pode desenvolver o pensamento crítico de alunos de inglês como LA por meio do contato com a variação linguística do inglês (*World Englishes*).

Com essa finalidade, realizamos uma extensa pesquisa bibliográfica, a qual serviu de base para que pudéssemos, então, gerar e analisar os dados desta pesquisa. Assim, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de cunho qualitativo, realizada por meio da pesquisa-ação, com alunos de um curso livre de idiomas, no qual a professora/pesquisadora trabalha.

O processo de geração de dados foi extenso. Idealizado para o período de março de 2020, a geração, de fato, só pode ocorrer no segundo semestre de 2020, devido à pandemia ocasionada pelo novo coronavírus - SARS-COV 2. Esta, sem dúvidas, foi uma das maiores dificuldades enfrentadas para a realização deste trabalho, uma vez que foi

preciso uma readaptação, uma auto-organização com relação ao ambiente remoto de ensino e, conseqüentemente, de pesquisa. Ressaltamos, portanto, que toda a etapa de geração de dados desta dissertação foi realizada de forma remota, respeitando as medidas de segurança em relação à pandemia.

Os dados e o seu processo de geração, por sua vez, nos permitiram ter um olhar para os alunos como sistemas complexos, os quais têm suas individualidades e suas particularidades, mas que agem sob o todo, ou seja, sobre a sala de aula como um todo, em um desenvolvimento coletivo. Isso se refere, portanto, ao primeiro objetivo específico desta dissertação: propor uma análise da percepção e recepção dos alunos em relação à Metodologia Ativa ABInv e do processo de desenvolvimento dos alunos ao longo das aulas, por meio da Teoria da Complexidade.

Pudemos observar essa questão partindo das condições iniciais dos alunos, ou dos seus sistemas complexos. Isso quer dizer que partimos da compreensão de quem os alunos eram no momento inicial da geração de dados, para observamos quem eles se tornaram durante esse processo. Logo, buscamos observar não um resultado, mas sim observar o processo como um todo, bem como as mudanças que ocorreram nesses sistemas, ou seja, sua dinamicidade.

Nessa perspectiva, pudemos acompanhar os alunos, em sua complexidade, mudarem de crenças durante cada aula, refletindo e se autoquestionando, por meio do pensamento crítico. Nesse processo, foi possível observar não somente a mudança de crenças dos alunos, mas a emergência de novos conhecimentos e informações, até então, desconhecidas para eles, principalmente em relação à ABInv e às questões formuladas a partir das suas dúvidas, do que os interessava, de fato, descobrir.

Todo esse processo, portanto, só foi possível por meio da interação entre esses sistemas complexos, seja entre aluno-aluno, aluno-professora, ou até mesmo, aluno-ferramenta tecnológica. Nessa perspectiva, constantemente, os sistemas complexos precisaram estar em co-adaptação, de forma aberta e receptiva, para chegarem a um objetivo: o de concluir seu trabalho, por exemplo. Além disso, os alunos precisaram estar abertos à intervenção pedagógica proposta pela professora/pesquisadora, mas, principalmente, os discentes precisaram estar abertos para refletirem sobre si mesmos, sobre suas crenças, sobre o ambiente em que vivem para, somente então, modificarem (ou não) suas crenças.

Todavia, como pudemos observar nos dados, nem todos os alunos chegaram ao mesmo lugar, ou se desenvolveram da mesma forma, em um movimento de não linearidade de seus sistemas. Apesar disso, sendo a sala de aula um sistema complexo,

consideramos que todos os alunos, dentro de suas individualidades e particularidades, desenvolveram seus sistemas complexos, independentemente se em relação ao pensamento crítico, à ABInv, ou a ambos.

Já num segundo objetivo específico, buscamos oportunizar situações de aprendizagem para que alunos de inglês como LA tivessem mais contato com diferentes *World Englishes*. Esse contato, como observamos nos dados, se deu por meio de diversas interações entre sistemas complexos, dentre as quais: atividades propostas pela professora/pesquisadora, vídeos, séries televisivas, músicas, conhecimento prévio entre os alunos, discussões e, principalmente, pela pesquisa realizada pelos alunos, por meio da ABInv.

Em um terceiro momento, estabelecemos o objetivo específico de oportunizar que alunos de inglês como LA possam, por meio do pensamento crítico e do trabalho via ABInv, demonstrar um maior conhecimento e uma maior valorização das diferentes variedades do inglês. Assim, a partir da intervenção pedagógica realizada, por meio da ABInv, pudemos constatar que a abordagem demonstrou, nesse contexto de estudo, ser eficaz para desenvolver o pensamento crítico dos alunos/participantes.

Ainda que outros fatores (como o ambiente remoto de aprendizagem) possam ter influenciado nos sistemas complexos dos alunos e propiciado o pensamento crítico, acreditamos que a ABInv teve um papel essencial, também na percepção dos alunos, os quais relataram que o passo a passo foi essencial para que pudessem realizar seus trabalhos, por exemplo.

Semelhantemente, podemos perceber, a partir dos dados, que os alunos foram desenvolvendo uma maior confiança em si mesmos, em suas opiniões, ao passo que a ABInv também ia evoluindo junto com eles, passando pelo momento de Orientação, Conceptualização e Investigação, para, somente então, chegar ao momento de Conclusão. Dessa forma, os alunos puderam ir se desenvolvendo, em cada uma dessas etapas.

Ademais, esse desenvolvimento não tão aparente de alguns alunos em relação à ABInv, ou ao pensamento crítico, segundo Pedaste *et. al.* (2015), pode ser devido a fatores como as discussões realizadas pelos alunos durante as aulas, bem como a qualidade delas, além da completude de todas as etapas do Ciclo de Investigação. Ressaltamos, portanto, que nem todos os alunos compareceram a todas as aulas. Isso pode, de forma complexa, ter afetado os sistemas dos alunos e, conseqüentemente, seu desenvolvimento. Logo, alguns alunos pularam etapas da ABInv, por exemplo.

Em relação, especificamente, ao desenvolvimento do pensamento crítico, o qual também se desenvolveu de forma diferente para cada aluno, pudemos observar que este

foi o fato que mais se sobressaiu nesta dissertação. Pudemos acompanhar o desenvolvimento de cada participante, desde suas condições iniciais e, principalmente, suas crenças iniciais, até o momento em que passaram de uma visão homogênea de língua, na qual se concebia que apenas se deveria falar as variedades americana e britânica, para uma visão heterogênea de língua, abarcando as mais diversas variedades. Essa concepção também se formou a partir de uma visão política, social e histórica de língua (SILVA, 2019), uma vez que os alunos demonstraram reconhecer fatores como o preconceito linguístico e que a colonização cumpre um papel essencial para a perpetuação de um ideal padrão e excludente de língua.

Por fim, objetivamos propiciar que alunos de inglês como LA, por meio do contato e conhecimento com outras variedades, possam vir a valorizar a sua própria variedade do inglês. Pudemos perceber essa questão, de forma mais acentuada, porém não somente, nos discursos de Emily e Luciana. Conforme observamos em seus diários e durante as aulas, as alunas relataram acreditar que deveriam falar inglês como a variedade americana e britânica, tendo essa questão como objetivo a ser alcançado em sua aprendizagem.

Ademais, Emily, Luciana e Vanda, por exemplo, puderam observar o papel da família, da escola e do professor de línguas na perpetuação dessa concepção de que o inglês delas não era válido. Desse modo, parece um fato que os alunos encontram esses ideais de que um inglês bom e bonito é um inglês igual às variedades americana e britânica. Por conseguinte, os alunos crescem ouvindo esse discurso, e é necessário, como diz Emily “ter alguém que ensine”, alguém que quebre esse padrão e mostre a esses alunos que, sim, o seu inglês é válido, que eles podem e devem se sentir empoderados em relação à sua variedade. Assim, os alunos demonstraram sentirem-se, atualmente, mais confiantes com sua variedade do que no momento inicial desta dissertação, por exemplo.

É importante ressaltarmos, novamente, que esse desenvolvimento não aconteceu somente em decorrência desta dissertação e da intervenção pedagógica realizada, mas por diversos fatores complexos, até mesmo nos momentos de aparente estabilidade, em que os alunos pareciam não participar ativamente das aulas, ou em momentos fora da sala de aula, os quais não pudemos visualizar por meio dos dados. Além disso, o desenvolvimento do pensamento crítico a respeito dos *World Englishes*, e de qualquer outra temática, não é algo estanque, mas sim um processo contínuo que pode, e deve, continuar até mesmo após o fim desta pesquisa.

Não somente isso, mas todo esse processo de pesquisa e de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos também fez com que eu observasse a sala de aula sob um

outro viés, um viés complexo, o qual me fez repensar muitas de minhas práticas. Observar como os alunos cultivavam crenças limitantes dentro de si, a respeito de seu inglês, de sua cultura e da cultura de outros povos, me fez refletir acerca de meu papel como docente e sobre até que instância eu realmente estava cumprindo com esse papel, sob uma perspectiva intercultural e complexa, também em consonância com os pressupostos da pesquisa-ação (TRIPP, 2005).

Posto isso, acreditamos termos elucidado a relevância de desenvolver trabalhos como este e, principalmente, a importância da continuidade de trabalhos que versem sobre as Metodologias Ativas e, aqui destacamos, a ABInv, a qual ainda é pouco explorada num contexto brasileiro, principalmente, no tocante ao ensino de LA e de inglês como LA. Ademais também se fazem, ainda, necessários estudos que abordem o ensino dos *World Englishes*, em uma perspectiva heterogênea de língua, que abraça as variedades e diminui o preconceito, de forma que isso reflita nas salas de aula, que é onde se revela mais importante, nos mais diferentes contextos escolares. Dessa forma, ressaltamos a importância de haver uma extensão deste trabalho por meio de estudos que busquem desenvolver o pensamento crítico com relação a outras temáticas linguísticas, como as políticas linguísticas, por exemplo, as quais não foram tão enfocadas nesta dissertação devido à limitação do espaço e de tempo. Isso posto, ao final desta dissertação, acreditamos que

ensinar a pensar é ensinar os alunos a serem mais conscientes e responsáveis das suas capacidades e processos de aprendizagem. É torná-los mais autônomos, não só na escola, mas na vida. Quando o professor é alguém que está atento à comunidade educativa na qual exerce o seu trabalho, podemos dizer que ele é um intelectual transformador e faz toda a diferença na sala de aula, na escola, na comunidade e em muitos outros espaços (VIEIRA, 2017, p. 29).

REFERÊNCIAS

- ALBERTA EDUCATION. **Focus on inquiry: a teacher's guide to implementing Inquiry-based Learning**. Edmonton: Alberta Learning, Learning and Teaching Resources Branch, 2004. Disponível em: <https://open.alberta.ca/publications/0778526666>. Acesso em: 22 jun. 2019.
- ALBUQUERQUE, G. G.; SANTOS, R. F.; GIANELLA, T. R. Aprendizagem Baseada em Investigação integrada às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Ciências: uma revisão da literatura. *In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, p. 1-10, 2017. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1140-1.pdf>. Acesso em: 09 set. 2020.
- ALVES, U. K.; BATTISTI, E. **Variação e diversidade linguística no ensino-aprendizagem de língua inglesa na graduação em Letras**. Cadernos de Letras da UFF, [s. l.], v. 1, n. 48, p. 291–311, 2014. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/137>. Acesso em: 14 jan. 2020.
- ARAUZ, P. E. **Inquiry-Based Learning in an English as a Foreign Language Class: A Proposal**. Revista de Linguas Modernas, [s. l.], n. 19, p. 479–485, 2013. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/1b46/943bc738faa37aa28424faeac4a1a98d98ae.pdf>. Acesso em: 21 set. 2019.
- BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=H5hBCgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 03 fev. 2020.
- BAGNO, M. **Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BAHIA, M. O.; CRUZ, D. D. F. **A Variação Linguística em Livros Didáticos de Inglês Utilizados em Cursos de Licenciatura**. Entrelinhas, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 34–48, 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/view/entr.2017.11.1.02>. Acesso em: 5 abr. 2019.
- BAUER, L. **An Introduction to International Varieties of English**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2002.
- BECKNER, C. *et. al.* **Language Is a Complex Adaptive System: Position Paper. Language Learning**, [s. l.], v. 59, n. 1, p. 1–26, 2009. Disponível em: <http://cnl.psych.cornell.edu/pubs/2009-LACAS-pos-LL.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2020.
- BEYER, B. K. **Improving Thinking Skills: Practical Approaches**. The Phi Delta Kappan, [s. l.], v. 65, n. 8, p. 556–560, 1984. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20387119>. Acesso em: 17 jan. 2020.

BHAGAT, A. **Inquiry-based learning: Assessing students' science inquiry skills.** *Teacher*, v. 04, n. 11, p. 35, 2017. Disponível em: <https://rd.acer.org/article/inquiry-based-learning-assessing-students-science-inquiry-skills>. Acesso em: 22 jun. 2019.

BIESWANGER, M. **Varieties of English in current English language teaching.** *Stellenbosch Papers in Linguistics*, [s. l.], v. 38, n. 0, p. 27–47, 2008. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/80a8/feb89d71445164036769ad64f3240c1e3e5d.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

BONWELL, C.; EISON, J. A. **Active Learning: Creating Excitement in the Classroom.** Washington: The George Washington University, 1992. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

BORGES, E.; PAIVA, V. **Por uma abordagem complexa de ensino de línguas.** *Revista Linguagem & Ensino*, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 337–356, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15396>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BORGES, T.; ALENCAR, G. **Metodologias Ativas na Promoção da Formação Crítica do Estudante: O Uso das Metodologias Ativas como Recurso Didático na Formação Crítica do Estudante do Ensino Superior.** *Cairu em Revista, Bahia*, v. 3, n. 4, p. 119–143, 2014. Disponível em: <https://www.ea2.unicamp.br/mdocs-posts/metodologias-ativas-na-promocao-da-formacao-critica-do-estudante-o-uso-das-metodologias-ativas-como-recurso-didatico-na-formacao-critica-do-estudante-do-ensino-superior/>. Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Língua Inglesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Língua Estrangeira. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Língua Estrangeira. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2020.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching.** Nova Iorque: Longman, 2000.

BROWN, H. **Walking into the Unknown: Inquiry-Based Learning Transforms the English Classroom.** *The English Journal*, v. 94, n. 2, p. 43–48, 2004. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4128772>. Acesso em: 03 jul. 2019.

BURNS, A. Action Research. *In: PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. (org.). Research methods in Applied Linguistics: a practical resource.* Londres: Bloomsbury, p. 187–204, 2015.

CAMACHO, R. G. **Uma Reflexão Crítica Sobre A Teoria Sociolinguística.** *D.E.L.T.A., São Paulo*, v. 26, n. 1, p. 141–162, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502010000100006&script=sci_abstract&tlng=pt#:~:text=Este%20trabalho%20pretende%2

Odiscutir%20criticamente,do%20significado%20social%20da%20linguagem.. Acesso em: 02 jan. 2021.

CAMERON, L.; LARSEN-FREEMAN, D. **Complex systems and applied linguistics**. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 17, n. 2, p. 226–239, 2007. Disponível em: http://oro.open.ac.uk/15222/6822/Preview_Article_accepted_version.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

CARVALHO, J. S. **O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade**. *Cadernos de Pesquisa*, [s. l.], n. 112, p. 155–165, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 jan. 2020.

CASTRO, H.; NETO, F. O Professor de Inglês na era da interculturalidade. *In: FERREIRA, J. F. (org.). Revista do Colégio Internato dos Carvalhos*. Pedrosa: Colégio Internato dos Carvalhos, v. 7, n. 2, p. 313-340, 2003. Disponível em: http://pec.ispgaya.pt/edicoes/2003/2003_vol_VII_n2.pdf#page=105. Acesso em: 14 dez. 2019.

CATTANEO, K. **Telling Active Learning Pedagogies Apart: from theory to practice**. *Journal of New Approaches in Educational Research*. v.6, n.2. p. 144-152, 2017. Disponível em: <https://naerjournal.ua.es/article/view/237/0>. Acesso em: 10 set. 2019.

CELANI, M. A. A. **Afinal, o que é Lingüística Aplicada?** : PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. *Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. 1. ed. São Paulo: EDUC, 1991, p. 15-26.

CELCE-MURCIA, M.; LARSEN-FREEMAN, D. **The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course**. [s. l.]: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

CHANG, C.; CHANG, C. K.; SHIH, J. L. **Motivational strategies in a mobile inquiry-based language learning setting**. *System*, [s. l.], v. 59, p. 100–115, 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X16300239>. Acesso em: 21 set. 2019.

CLARK, A. **Being There: Putting Body, Brain, and World Together Again**. Londres: The MIT Press, 1996.

COELHO, I. L. *et. al.* **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012. Disponível em: https://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/Sociolinguística_UFSC.pdf. Acesso em: 6 jan. 2020.

CRESSWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L. **O uso de L1 no ensino de L2**. *Intercâmbio*, São Paulo, v. 6, 1997. Disponível em: <http://ken.pucsp.br/intercambio/article/view/4077>. Acesso em: 10 mai. 2020.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2003.

CVETEK, S. **Applying chaos theory to lesson planning and delivery.** European Journal of Teacher Education, [s. l.], v. 31, n. 3, p. 247–256, 2008. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619760802208320>. Acesso em: 13 fev. 2020.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Science as Subject-Matter and as Method.** Science & Education. v.4, p. 391-398, 1995. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00487760>. Acesso em: 09 set. 2019.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S; MARTINS, S. N. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica.** Revista Thema, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 27 out. 2020.

DÖRNEY, Z. **Research Methods in Applied Linguistics.** 1 ed. Oxford: Oxford University Press, 2007.

EDELSON, D.; GORDIN, D.; PEA, R. **Addressing the Challenges of Inquiry- based Learning through Technology and Curriculum Design.** Journal of the Learning Sciences. Northwestern University. v.8, n.3-4, p. 391-450, 2011. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10508406.1999.9672075>. Acesso em: 20 set. 2019.

FELDMAN, J. A. **From Molecule to Metaphor: A Neural Theory of Language.** Cambridge: MIT Press, 2006.

FIGUEIREDO, C. J. **O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês.** Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 67-92, 2011.

FINARDI, K.; FERRARI, L. **Reflecting on the English(es) taught in Brazil.** Revista Crop, [s. l.], v. 13, p. 205–214, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/255606639_Reflecting_on_the_English_es-Taught_in_Brazil. Acesso em: 14 jan. 2020.

FIORIN, J. L. **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCESCON, P. K.; SENE FONTE, F. H. R.; BARONAS, J. E. A. **Variação Linguística No Ensino De Língua Inglesa.** Revista Entrelinhas, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 209–221, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/download/4132/3856>. Acesso em: 9 jan. 2020.

GÖRSKI, E. M; COELHO, I. L. **Variação Linguística e Ensino De Gramática.** Working Papers em Linguística, v. 10, n. 1, p. 73-91, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2009v10n1p73>. Acesso em: 03 jan. 2020.

GORSKI, P. **Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education.** *Intercultural Education*, v. 19, n. 6, p. 515-525, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/253260693_Good_Intentions_Are_Not_Enough_A_Decolonizing_Intercultural_Education. Acesso em: 22 dez. 2020.

GRUENDLING, F. **Variação linguística e diversidade cultural em amostras de livros de inglês como língua adicional para adultos.** *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 7, p. 457-474, 2017. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/791>. Acesso em: 15 dez. 2020.

GUCCIONE, L. M. **Integrating Literacy and Inquiry for English Learners.** *The Reading Teacher*, [s. l.], v. 64, n. 8, p. 567-577, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Lindsey_Moses/publication/260351818_Integrating_Literacy_and_Inquiry_for_English_Learners/links/5739e51208ae9f741b2c91d8.pdf. Acesso em: 21 set. 2019.

HMELO, C.; ERTMER, P. **Essential Readings in Problem-based Learning.** Indiana: Purdue University Press, 2015. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=KhF-BgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA43&dq=Hmelo-Silver,+Ertmer+\(2015\)&ots=awncn-kzUs&sig=-zIE-GM81u758Ihb-ympyQDHMhs#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=KhF-BgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA43&dq=Hmelo-Silver,+Ertmer+(2015)&ots=awncn-kzUs&sig=-zIE-GM81u758Ihb-ympyQDHMhs#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 22 set. 2019.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Cidades e Estados. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/>. Acesso em: 08 jan. 2020.

JONAS-SIMPSON, C.; MITCHELL, G.; CROSS, N. **Emergence: Complexity in Action.** *Nursing Research and Practice*, v. 2015, n. 1, p. 1-6, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274394689_Emergence_Complexity_Pedagogy_in_Action. Acesso em: 13 fev. 2020.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. **Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19.** *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, p. 1-29, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341828716_Educacao_a_Distancia_ou_Atividade_Educacional_Remota_Emergencial_em_busca_do_elo_perdido_da_educacao_escolar_em_tempos_de_COVID-19. Acesso em: 08 dez. 2020.

KACHRU, B. B. **Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle.** *In*: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (org). *English in the World: Teaching and learning the language and literatures.* Londres: Cambridge University Press, 1985.

KACHRU, Y. **Cultures, contexts, and interpretability.** *World Englishes*, [s. l.], v. 27, n. 3-4, p. 309-318, 2008. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-971X.2008.00569.x>. Acesso em: 10 jan. 2020.

KANE, L. **Educators, learners and active learning methodologies.** *International Journal of Lifelong Education*, Londres, v.23, n.3, p. 275-286, dec. 2014. Acesso em: 18 set. 2019.

KHALAF, B. **Traditional and Inquiry-based Learning Pedagogy: A Systematic Critical Review**. *International Journal of Instruction*. v.11, n.4, p. 545-564, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327829328_Traditional_and_Inquiry-Based_Learning_Pedagogy_A_Systematic_Critical_Review. Acesso em: 09 set. 2019.

KIEFER, K. **Complexity, class dynamics, and distance learning**. *Computers and Composition*, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 125–138, 2006. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S8755461505000861>. Acesso em: 13 fev. 2020.

KIM, G. **Inquiry-Based Learning: A Case Study of an Experienced Elementary Mathematics Teacher in Action**. 2017. Tese (Doutorado em Filosofia) - University of Toronto. Disponível em: https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/79016/3/Kim_Genie_201706_PhD_thesis.pdf. Acesso em: 06 abr. 2019.

KIRCKPATRICK, A. **World Englishes: Implications for international communication and English language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

KIRKPATRICK, A. **The Routledge Handbook of World Englishes**. Nova Iorque: Routledge, 2010.

KUMARAVADIVAVELU, B. **The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching**. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994. Disponível em: <http://bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/1994%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Condition.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LABOV, W. **Some Sociolinguistic Principles**. In: PAULSTON, C. B.; TUCKER, G. R. (org.). *Sociolinguistics: The Essential Readings*. [s.l.]: Blackwell Publishing, 2003.

LABOV, W. **Where does the linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera**. *Working Papers in Sociolinguistics*, n. 44, p. 5-23, 1978.

LARSEN-FREEMAN, D. **A Complexity Theory Approach to Second Language Development: Alternative Approaches to Second Language Acquisition**. 1. ed. Nova Iorque: Routledge, 2011a p. 48–72.

LARSEN-FREEMAN, D. **Classroom-oriented research from a complex systems perspective**. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, v. 6, n. 3, p. 377-393, 2016. Disponível em: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt/article/view/6260/6286>. Acesso em: 01 fev. 2021.

LARSEN-FREEMAN, D. **Complex, dynamic systems: A new transdisciplinary theme for applied linguistics?** *Language Teaching*, [s. l.], v. 45, n. 2, p. 1–13, 2011b. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/complex-dynamic-systems-a-new-transdisciplinary-theme-for-applied-linguistics/97EF7418352AC50688A3A2D926DC1BE6>. Acesso em: 7 fev. 2020.

LARSEN-FREEMAN, D. **Second Language Acquisition, WE, and language as a complex adaptive system (CAS)**. *World Englishes*, [s. l.], v. 37, n. 1, p. 80–92, 2018. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/weng.12304>. Acesso em: 12 fev. 2020.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Research Methodology on Language Development from a Complex Systems Perspective**. *The Modern Language Journal*, v. 92, n. 2, p. 200-213, 2008b. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/25173023>. Acesso em: 07 fev. 2020.

LEE, H. **Inquiry-based Teaching in Second and Foreign Language Pedagogy**. *Journal of Language Teaching and Research*. Whittier, CA, USA, p. 1236-1244. nov. 2014. Disponível em: <http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol05/06/03.pdf>. Acesso em: 23 out. 2018.

LEE, J. S. **Digital communication, social media, and Englishes**. *World Englishes*, [s. l.], p. 1–5, 2019. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/weng.12447>. Acesso em: 10 jan. 2020.

LEFFA, V. J. A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade. *In: VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplica*. Belo Horizonte: UFMG, p. 7-11, 2001. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf. Acesso em: 06 fev. 2021.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas**. : LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48. Disponível: https://casta.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf. Acesso em: 03 dez. 2020.

LONGARAY, E. A.; LIMA, M. S. **Os Vários Nomes do Inglês na Era Global**. *Revista do Gelne, Piauí*, v.12, n.1, p. 38-53, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9352>. Acesso em: 22 dez. 2020.

MARRA, D.; MILANI, S. D. **Uma Teoria Social da Língua(gem) Anunciada no Limiar do Século XX por Antoine Meillet**. *Linha d'Água*, v. 25, n. 2, p. 67-90, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47715>. Acesso em: 29 dez. 2020.

MARTELOTTA, M. E. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2011.

MEILLET, A. **Linguistique Historique et Linguistique Générale**. Paris: Libraire C. Klincksieck, 1982.

MIRA, M. A. S. **O trabalho experimental em Biologia: contributos para o desenvolvimento do pensamento crítico em alunos do 10o ano de escolaridade**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação e Desenvolvimento) - Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. Disponível em: <http://run.unl.pt/handle/10362/406>. Acesso em: 14 fev. 2020.

MONTEIRO, J. L. **Para compreender Labov**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MYTCHELL, R.; MYLES, F.; MARSDEN, E. **Second language learning theories**. London: Routledge, 2013.

NORTON, B.; TOOHEY, K. **Identity, language learning, and social change**. *Language Teaching*, [s. l.], v. 44, n. 4, p. 412–446, 2011. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/identity-language-learning-and-social-change/6A0090FF05DAB3176B92B054EB3F99E7>. Acesso em: 18 fev. 2020.

PAIVA, V. L. **Autonomia e complexidade**. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15628>. Acesso em: 04 fev. 2020.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PARASCHOPOULOU, E. **Inquiry-based learning in English Foreign Language (EFL) schools: A comparative study between a private and two public schools in Greece**. 2018. Dissertação (Pós-graduação em Ensino de Inglês como Língua Internacional/Estrangeira). Hellenic Open University. Disponível em: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39994>. Acesso em: 04 jul. 2019.

PASCH, G.; NORSWORTHY, K. **Sources to Teach Critical Thinking Skills in Mathematics**. Westport: Greenwood Press, 2001.

Pedagogy in Action. *Nursing Research and Practice*, [s. l.], v. 2015, p. 1–6, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274394689_Emergence_Complexity_Pedagogy_in_Action. Acesso em: 13 fev. 2020.

PEDASTE, M. *et. al.* **Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle**. *Educational Research Review*, [s. l.], v. 14, p. 47–61, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>. Acesso em: 03 abr. 2019.

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language**. Nova Iorque: Routledge, 2017.

RAJAGOPALAN, K. **‘World English’ or ‘World Englishes’? Does it make any difference?**. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 22, n. 3, p. 374-391, 2012. Disponível em: [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1473-4192.2012.00316.x#:~:text=With%20World%20English%20\(in%20the,the%20unity%20of%20the%20language.&text=With%20World%20Englishes%2C%20by%20contrast,as%20Latin%20\(Rajagopalan%202009\)](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1473-4192.2012.00316.x#:~:text=With%20World%20English%20(in%20the,the%20unity%20of%20the%20language.&text=With%20World%20Englishes%2C%20by%20contrast,as%20Latin%20(Rajagopalan%202009)). Acesso em: 22 dez. 2020.

RAJAGOPALAN, K.; RAJAGOPALAN, C. **The English Language in Brazil – A Boon or a Bane?** : BRAINE, G. **Teaching English to the World: History, Curriculum, and Practice**. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005.

RAZKY, A.; OLIVEIRA, M. B. **Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa modalidade a distância**. 13. ed. Belém: EditAedi, 2014. Disponível em: http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/353826/mod_resource/content/1/Livro_Sociolinguística.pdf. Acesso em: 22 fev. 2020.

REJEKI, S. **Inquiry-Based Language Learning (IBLL): Theoretical and Practical Views In English Classroom**. English Franca, v. 01, n. 02, p. 135– 148, 2017. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/322098270_Approach_and_Methods_of_TEFLL_Inquiry-Based_Language_Learning_IBLL. Acesso em: 03 jul. 2019.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/richards-jack-c.-&-rodgers.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Região Carbonífera**. Ministério do Turismo. Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Turismo. [s.p.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.turismo.rs.gov.br/regiao/65/regiao-carbonifera#sobre>. Acesso em: 07 jan. 2020.

ROCHA, D.; DAHER, D. C. **Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar?**. DELTA, v. 31, n. 1, p. 105-141, 2015.

ROCHA, H.; LEMOS, W. Metodologias Ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. : **IX SIMPED–Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação**. Rio de Janeiro, 2014. p. 1-12. Disponível em: <https://www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/05/41321569.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

RODRIGUES, D. S. **O tratamento da variação lingüística em livros didáticos de língua inglesa**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2009/12/DanieldeSaRodrigues.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2019.

ROMAINE, S. **Language in Society: An Introduction to Sociolinguistics**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2000 [1994].

ROSE, H.; GALLOWAY, N. **Global Englishes for Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

SAGOR, R. **How to conduct collaborative research**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.

ŞAHİNGÖZ, S. **Designing an Electrical Circuits Lesson Plan Regarding Inquiry-Based Learning Through 5e Learning Cycle**. International Journal of Eurasia Social Sciences, v. 9, n. 31, p. 537–550, 2018. Disponível em: <http://www.ijoes.com/DergiTamDetay.aspx?ID=2244&Detay=Ozet>. Acesso em: 22 jun. 2019.

SALOMÃO, A. C. B. **Variação e Mudança Linguística: Panorama e Perspectivas da Sociolinguística Variacionista no Brasil**. Fórum Lingüístico, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 187-207, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2011v8n2p187>. Acesso em: 28 dez. 2020.

SANTOS, M.; ARAGÃO, R. C. **O ensino de inglês no pós-método: as contribuições dos objetos digitais**. Revista Tabuleiro de Letras, PPGEL, Salvador, v. 9, n. 2, p. 39-49, 2015. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/1840/0>. Acesso em: 27 out. 2020.

SEIDLHOFER, B. **English as a Lingua Franca**. *ELT Journal*, v. 59, n. 4, p. 339-341, 2005. Disponível em: <https://academic.oup.com/eltj/article/59/4/339/371345>. Acesso em: 23 dez. 2020.

SIEMUND, P.; DAVYDOVA, J.; MAIER, G. **The Amazing World of Englishes: A Practical Introduction**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2012.

SILBER-VAROD, V.; ESHET-ALKALAI, Y.; GERI, N. **Tracing research trends of 21st-century learning skills**. *British Journal of Educational Technology*, [s. l.], v. 0, n. 0, p. 1–20, 2019. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjet.12753>. Acesso em: 22 jan. 2020.

SILVA, F. M. **O Ensino de Língua Inglesa sob uma Perspectiva Intercultural: Caminhos e Desafios**. *Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas*, v. 58, n. 1, p. 158-176, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132019000100158. Acesso em: 23 dez. 2020.

SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. **Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa**. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, [s. l.], v. 46, n. 1, p. 208–218, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342012000100028&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 set. 2019.

SUMNER, W. G. **Folkways: A study of the Sociological Importance of Usages, Manners, Customs Mores, and Morals**. Estados Unidos: Mentor, 1940.

SWARTZ, R. J.; PERKINS, D. N. **Teaching Thinking: Issues and Approaches**. Nova Iorque: Routledge, v. 24, 2017.

TALS. *In: Dicionário Online – Dicionário InFormal*. 2021. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/tals/>. Acesso em: 18 fev. 2021.

TAPSCOTT, Don. **Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World**. [s.l.]: McGraw Hill, 2009.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: http://scholar.google.com.br/scholar_url?url=http://www.scielo.br/scielo.php%3Fpid%3DS1517-97022005000300009%26script%3Dsci_arttext&hl=pt-BR&sa=X&scisig=AAGBfm3vRNWdHM5WhafJnGFcn08tJUKelg&nossl=1&oi=scholar. Acesso em: 09 mai. 2020.

VALENTE, J. A. **Os laptops e a Educação Baseada na Investigação: do estudo de fatos científicos para o fazer científico**. *In: FALCÃO, E. B.; VILANOVA, R. (org.). Educação e Ciências em Saúde: história, consolidação e perspectivas*. Rio de Janeiro: Editora Philae, 2020. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/13213/1/EBFalcao.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

VALENTE, J. A.; BARANAUSKAS, M. C. C.; MARTINS, M. C. **ABInv: Aprendizagem Baseada na Investigação**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2014. Disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/wp-content/uploads/other-files/livro-abinv.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

VEIT, S. **Metodologias Ativas para o Ensino de Língua Estrangeira**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras-Inglês) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/4273/Simon%C3%AD%20Claudete%20Hirschmann%20Veit.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 set. 2019.

VIEIRA, E. M. **O pensamento crítico enquanto abordagem educativa no contexto de ensino e aprendizagem da língua estrangeira**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de Inglês e de Francês ou Espanhol no Ensino Básico) - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Porto. Disponível em: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10842/1/DM_EugéniaVieira_2017.pdf. Acesso em: 04 dez. 2019.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. **Fundamentos Empíricos para uma Teoria da Mudança Linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].

ZEEGERS, Y.; MCKINNON, H. **“Does a Spider Have Fur?”: A Teacher’s Journey in Building the Confidence to Blend the English Language Learning of ESL Students with Inquiry-Based Science**. *Teaching Science (Deakin, ACT)*, [s. l.], v. 58, n. 2, p. 7–11, 2012. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ991296>. Acesso em: 21 set. 2019.

ZIEMER, C. G. **Evaluating Inquiry-based Learning as a Means to Advance Individual Student Achievement**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Nova Southeastern University, Davie. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED574968>. Acesso em: 22 jun. 2019.

APÊNDICE A – PLANO DE AULA 1

Aula 1

02/10/2020

Etapa do Ciclo de Investigação: Orientação;

Objetivo: Descobrir, conscientizar e instigar curiosidade sobre a variação linguística e os *World Englishes*;

Materiais: Whatsapp; Spotify ou Youtube; vídeos de séries televisivas ou artistas; texto em versão das variedades americana e britânica;

Tempo: 1h50min (10 min intervalo).

1. Warm up – 30 min

Cada aluno envia à professora, via WhatsApp, o nome de uma música que eles gostem muito, para uma atividade que será realizada depois. Então, os alunos são divididos em duplas, nas salas simultâneas da plataforma de videoconferência. Cada aluno deve escolher, pelo menos, 3 das seguintes perguntas e perguntar à sua dupla:

- a) Descreva a sua família.
- b) Qual é uma coisa engraçada ou diferente sobre alguém na sua família?
- c) Que lugar você gostaria muito de visitar? Por quê?
- d) Você tem uma série de TV favorita? Por que você gosta de assistir essa série?
- e) Se você tivesse que comer uma mesma refeição o mês inteiro, o que você comeria?
- f) Qual é uma coisa que você sabe fazer bem e poderia ensinar alguém?
- g) Qual é teu feriado favorito? Por quê?
- h) Se você pudesse mudar uma coisa na sua escola, o que você mudaria?

Então, todos os alunos voltam à sala principal. A professora toca um trecho de cada música escolhida pelos alunos, usando o Spotify ou o Youtube, e a turma tenta adivinhar quem escolheu cada música. Então, essa pessoa revela, à turma toda, suas respostas para as perguntas anteriores, de forma que os alunos podem se conhecer um pouco.

2. Lead in – 30 min

- a) *Pré vídeo:* A professora pergunta aos alunos: “Você tem contato com o inglês no seu dia a dia? Com artistas, bandas, series, filmes, livros? De onde essas pessoas vêm, você sabe? De onde normalmente essas pessoas vêm? (Estados Unidos, Canadá e Inglaterra). Os alunos pensam, então, sobre pessoas famosas ou artistas que falem inglês e que eles admiram. Eles pesquisam sobre de onde essas pessoas são e informações sobre a cultura desse local, apresentando para a turma algumas de suas descobertas. Após, a professora pergunta aos alunos “Vocês sabiam de onde essa pessoa era? Você se surpreendeu? É difícil compreender a forma com que essa pessoa fala?”.
- b) *Durante o vídeo:* A professora mostra alguns vídeos aos alunos, retirados de séries televisivas ou artistas, os quais possuem sotaques de diferentes lugares/países. Após assistirmos aos vídeos juntos, os alunos são divididos em pequenos grupos. Eles devem selecionar dois dos vídeos assistidos e discutir sobre eles. A professora sugere que eles falem sobre o quão fácil foi compreender o discurso dessas pessoas (em termos de sotaque ou palavras

utilizadas, por exemplo), os traços sociais e pessoas dos falantes, e se eles gostariam de se comunicar com essas pessoas, ou não.

[Vídeo 1](#)

[Vídeo 2](#)

[Vídeo 3](#)

[Vídeo 4](#)

[Vídeo 5](#)

[Vídeo 6](#)

[Vídeo 7](#)

[Vídeo 8](#)

Intervalo das 20:00 às 20:10

3. Raising awareness – 20 min

- a) *Após o vídeo*: Os alunos compartilham suas opiniões com toda a turma e a professora faz alguns questionamentos para estimular a discussão sobre sotaques não-nativos.

4. Guided practice – 30 min

Os alunos realizam um exercício no nível lexical: Os alunos são divididos em duplas (um aluno de nível mais avançado com outro mais iniciante) e ler duas versões de um mesmo [texto](#) (um na variedade britânica e o outro na americana). Eles devem encontrar palavras que são diferentes em ambos os textos, mas significam a mesma coisa. Então, nós discutimos sobre o texto e a professora pergunta aos alunos acerca da temática do texto: “Qual é o filme mais popular na Netflix? E a série televisiva? Com que frequência vocês assistem Netflix? E quanto à linguagem do texto, vocês já haviam visto esses termos antes?”.

APÊNDICE B – PLANO DE AULA 2

Aula 2

09/10/2020

Etapa do Ciclo de Investigação: Orientação;

Objetivo: Ampliar o contato com os *World Englishes* e iniciar discussões que propiciem a reflexão sobre eles;

Materiais: Instagram ou TikTok; Powerpoint; Dialects Archive; Wordwall;

Tempo: 1h50min (10 min intervalo).

1. Warm up – 30 min

Os alunos pesquisam no Instagram/Tik Tok a hashtag #accentchallenge e selecionam um ou mais vídeos. Então, os alunos apresentam para a turma os vídeos que eles selecionaram. Antes de cada apresentação, cada aluno deve dizer de onde as pessoas de seu vídeo são. A professora, então, pergunta aos alunos “Vocês podem descrever a forma que essas pessoas falam?”. Após assistir aos vídeos, a professora pergunta aos alunos se eles já conheciam essa variedade do inglês ou se as suas suposições, sobre o modo como essas pessoas falam, estavam corretas.

2. Guided practice - 30 min

Exercício lexical sobre as variedades britânica e americana: Os alunos categorizam palavras em um quadro, mostrado em uma apresentação de Powerpoint, sobre as variedades britânica e americana do inglês. As palavras são: *mobile phone, closet, lift, dustbin, cell phone, zip code, high school, french fries, main subject, line, trousers, candy, drugstore, university, chips, secondary school, wardrobe, queue, major, luggage, postcode, college, sweets, chemist, pants, elevator, underground, trash can, baggage, and subway.*

Intervalo das 20:00 às 20:10

3. Guided practice – 20 min

Os alunos escutam a [alguns sotaques](#) e acessam ao site [Wordwall](#) para marcar os locais de onde essas pessoas são, apenas por meio do discurso delas. Após, a professora pergunta à turma “Quem essas pessoas podem ser? De que classe social?”. A professora inicia, então, uma discussão com os alunos. Ao apenas permitir que os participantes escutem os falantes, os alunos podem expressar estereótipos e julgamentos relacionados à sotaques não-nativos.

4. Raising awareness – 30 min

Os alunos assistem a diferentes vídeos sobre sotaques e discutem sobre os vídeos. A professora pergunta aos alunos sobre como eles se sente em relação aos vídeos de outras variedades, e em relação ao vídeo sobre a sua própria variedade, a brasileira.

[Vídeo 1](#)
[Vídeo 2](#)

[Vídeo 3](#)
[Vídeo 4](#)

APÊNDICE C – PLANO DE AULA 3

Aula 3

16/10/2020

Etapa do Ciclo de Investigação: Conceptualização;

Objetivo: Compreender os principais conceitos sobre variação linguística e variação linguística do inglês;

Materiais: Quiz; Mentimeter; quebra-cabeças; artigos;

Tempo: 1h50min (10 min intervalo).

1. Warm up – 15 min

A professora pergunta aos alunos sobre qual “tipo de inglês” eles falam, se eles sabem essa informação. Então, os alunos respondem à um [quiz](#) a fim de descobrirem qual variedade do inglês eles falam. Após o quiz, a professora compara, com a turma os resultados dos alunos e pergunta se eles esperavam as respostas que obtiveram.

2. Lead in – 30 min

Os alunos utilizam o site [Mentimeter](#) para escrever o que eles sabem sobre variação linguística ou sobre a variação linguística do inglês.

3. Freer practice/Presentation - 15 min

Os alunos realizam um [quebra-cabeças](#) para descobrirem alguns termos e conceitos sobre a variação linguística do inglês. Após a atividade, a professora discute com eles o que eles acham que os termos são, se eles já viram esses termos antes (língua, linguagem, *World Englishes*, sotaque, idioma, pronúncia, dentre outros).

Intervalo das 20:00 às 20:10

4. Guided practice/Presentation – 40 min

A turma é dividida em dois grupos. Cada grupo fica responsável pela leitura de um dos dois artigos a seguir: [Artigo 1](#), [Artigo 2](#). Cada grupo recebe algumas perguntas-guia para que eles possam compreender os textos. Os alunos devem discutir essas questões como um grupo:

Artigo 1 – Decolonialismo

- a) Qual é o objetivo da decolonialidade?
- b) Por que é importante saber esse conceito com relação à sua aprendizagem em língua inglesa?
- c) Já perguntaram pra você se você fala inglês americano ou britânico (ou você já perguntou para alguém)?
- d) Como podemos tentar romper com a padronização do inglês e o preconceito com o falante não-nativo?

Artigo 2 – Sotaque

- a) Por que o enfoque nas aulas de inglês é, principalmente, no inglês americano, britânico, canadense, australiano, por exemplo?

b) Sobre a questão do repertório linguístico: o que é isso? Você se sente um falante da língua inglesa ou se sente como um estrangeiro falando essa língua?

c) A autora fala da experiência vivida da língua. O que é isso e como ela afeta nossa relação com o inglês?

d) O que o sotaque de alguém nos revela?

Perguntas para os dois textos: O que podemos fazer para ampliar nosso conhecimento sobre essa imensa variedade de tipos de inglês?

5. Presentation - 20 min

Os grupos apresentam à toda a turma o que eles aprenderam com seus textos, propiciando uma discussão. Um grupo é responsável por apresentar sobre a decolonialidade no ensino de inglês e, o outro, sobre o conceito de sotaque.

APÊNDICE D – PLANO DE AULA 4

Aula 4

23/10/2020

Etapa do Ciclo de Investigação: Conceptualização;

Objetivo: Compreender os principais conceitos sobre variação linguística e variação linguística do inglês;

Materiais: Músicas disponíveis no Youtube; vídeo; Quizlet Live; quadro branco;

Tempo: 1h50min (10 min intervalo).

1. Warm up – 40 min

Os alunos identificam diferentes *World Englishes* com base em músicas, por meio das influências sonoras delas, ou por meio dos artistas que performam essas músicas:

[Música 1](#) (Irlanda)

[Música 2](#) (Colômbia)

[Música 3](#) (Canadá)

[Música 4](#) (Estados Unidos)

[Música 5](#) (Caribe, Barbados)

[Música 6](#) (Noruega)

[Música 7](#) (Jamaica)

[Música 8](#) (Brasil)

[Música 9](#) (Inglaterra)

[Música 10](#) (França)

[Música 11](#) (Coreia)

[Música 12](#) (Austrália)

2. Lead In/Raising awareness – 20 min

Discussão: Os alunos assistem a um [vídeo](#) sobre alguém dando dicas sobre como falar igual a um nativo, ou seja, defendendo uma visão homogênea de inglês. Os alunos discutem se as pessoas deveriam falar como um nativo, em seguida, discutindo as seguintes questões: “O que você acha desse conceito de que as pessoas devem falar como um nativo? Por que esse tipo de vídeo é tão popular? Vocês já viram propagandas vendendo essa ideia de “professor nativo” ou “aprenda a falar inglês como um nativo”? O que vocês pensam disso? Vocês almejam falar como um nativo? Vocês já assistiram esse tipo de vídeo? Por quê?”

Intervalo das 20:00 às 20:10

3. Freer practice - 40 min

Os alunos jogam a um [Quizlet Live](#) sobre os conceitos chave de variação linguística.

4. Freer - 10 min

A turma produz um mapa mental, utilizando o quadro branco da plataforma de videoconferência, no qual os alunos escrevem, nas palavras deles, o que eles aprenderam, até o momento.

APÊNDICE E – PLANO DE AULA 5

Aula 5

30/10/2020

Etapa do Ciclo de Investigação: Discussão;

Objetivos: Entrar em contato, em uma situação real de comunicação, com um *World English* específico: o equatoriano; ser capaz de observar particularidades dessa variedade do inglês;

Materiais: Plataforma de videoconferência; Powerpoint;

Tempo: 1h50min (10 min intervalo).

1. Freer practice – 1h30min

Os alunos interagem com equatorianos, os quais também estudam inglês como LA. Primeiramente, a turma é dividida em dois grupos. Em seguida, os grupos jogam um jogo de adivinhação, no qual os alunos brasileiros têm de adivinhar de que país a turma equatoriana é, e vice versa. Após a dinâmica, as turmas brasileira e equatoriana apresentam, utilizando slides, um pouco sobre seus países. A apresentação, produzida pela professora e pelos alunos brasileiros, pode ser conferida [aqui](#).

Intervalo das 20:30 às 20:40

2. Discussão – 20 min

Os alunos discutem um pouco sobre a experiência de falar com alunos de outro país e sobre a variedade equatoriana do inglês.

APÊNDICE F – PLANO DE AULA 6

Aula 6

13/11/2020

Etapa do Ciclo de Investigação: Conceptualização (Questionamento e Geração de Hipóteses); Investigação (Exploração e Experimentação);

Objetivos: Formular perguntas e gerar hipóteses a respeito dos *World Englishes*; planejar a pesquisa; iniciar a geração de dados;

Materiais: Wordwall, Whatsapp;

Tempo: 2h.

1. Warm up – 15 min

Os alunos discutem um pouco mais sobre a última aula e sobre como foi a experiência com os alunos equatorianos. A professora pergunta algumas questões específicas:

- a) Como foi a experiência para vocês?
- b) Como o inglês dos colegas equatorianos era diferente do nosso inglês (brasileiro) ou do inglês americano?
- c) Qual foi o fato mais interessante sobre a cultura deles, na sua opinião?
- d) O que você sabia sobre o Equador antes dessa experiência?
- e) Por que você acha que eles falam inglês? O inglês é uma língua oficial lá?

2. Freer activity – 15 min

Os alunos combinam significados de diferentes palavras, de acordo com 6 *World Englishes*, em um jogo da memória, utilizando o Wordwall. Cada aluno recebe um jogo da memória. Após, os alunos compartilham um pouco sobre essas variedades e as palavras que eles encontraram no jogo.

[South African English](#)

[Nigerian English](#)

[Indian English](#)

[Australian English](#)

[Scottish English](#)

[Irish English](#)

3. Investigação – 1h30min

- a) Questionamento e Geração de Hipóteses: A professora orienta aos alunos que eles pensem sobre o que eles ainda não sabem sobre variação linguística ou sobre os *World Englishes*, e sobre o que eles gostariam de saber. A professora explica aos alunos que eles farão uma pesquisa juntos, mas para isso eles precisam formular algumas perguntas. A professora divide a turma em grupos e exemplifica possíveis perguntas e hipóteses. Além disso, a professora menciona que as perguntas podem ser sobre uma ideia geral, porque e como a variação ocorre, sobre particularidades de uma variedade específica do inglês, ou até mesmo ambas as situações.
- b) Os alunos, então, são divididos em duplas e decidem quais questões eles irão manter, considerando que eles terão a aula seguinte para realizar a pesquisa.
- c) Após isso, os alunos planejam suas pesquisas. A professora envia, por meio do WhatsApp, algumas questões para os alunos se guiarem nesse processo:
 - o Onde eu vou buscar essas informações? (Google, outros sites, vou entrevistar alguém, aplicativos...)

- Do que eu preciso para fazer minha pesquisa? (Preciso entrar em contato com alguém? Como vou fazer isso? Preciso de algum material específico?)
 - Quem do meu grupo vai ficar responsável pelo o quê? Como vamos nos organizar?
 - Como eu posso saber se os sites e os locais que estou buscando essas informações são confiáveis? Lembre-se: preferencialmente anote as fontes mais importantes da sua pesquisa, os sites/aplicativos que você utilizou.
 - Qual prazo nós temos para terminar essa atividade?
- d) Os alunos iniciam suas pesquisas.

APÊNDICE G – PLANO DE AULA 7**Aula 7**

20/11/2020

Etapa do Ciclo de Investigação: Investigação (Exploração, Experimentação e Interpretação de Dados);

Objetivos: Iniciar ou finalizar a geração de dados; realizar a interpretação de dados; planejar as apresentações;

Materiais: A critério dos alunos;

Tempo: 1h50min (10 min intervalo).

1. Warm up – 15 min

Hot seat: Cada aluno tenta explicar uma palavra diferente, relacionada à um *World English* específico, sem mencionar a palavra em si. O restante da turma tenta adivinhar que palavra é essa. O vocabulário para essa atividade foi selecionado com base nos jogos da memória, realizados na aula anterior.

2. Investigação – 45 min

Os alunos podem tanto finalizar suas pesquisas, gerando os dados ou interpretando os dados.

Intervalo das 20:00 às 20:10

3. Investigação – 50 min

Os alunos planejam suas apresentações e/ou produzem as mesmas. A professora apresenta aos alunos algumas ferramentas que eles podem utilizar para suas apresentações: Canva, Google Slides, TikTok, Animaker, Pixton, StoryboardThat, Instagram Reels, Powtoon, Coggle, Padlet, até o próprio Zoom, ElsaSpeak, LocalLingual Map, Omegle, Facebook, Twitter.

APÊNDICE H – PLANO DE AULA 8

Aula 8

27/11/2020

Etapa do Ciclo de Investigação: Conclusão; Discussão (Comunicação e Reflexão);

Objetivo: Apresentar à turma as pesquisas desenvolvidas, por meio da ABInv, e discutir sobre estas;

Materials: Whatsapp, Powerpoint; Google Apresentações;

Tempo: 2h.

1. Warm up – 20 min

Os alunos tiram fotos de objetos em suas casas, os quais possuem diferentes “nomes” em diferentes *World Englishes*. Após tirarem as fotos, os alunos as enviam à professora via WhatsApp e a professora compartilha sua tela com a turma. O grupo discute os possíveis vocábulos para para objeto.

2. Conclusão – 1h40min

- a) Os alunos organizam suas apresentações;
- b) Os alunos apresentam as pesquisas realizadas por meio da ABInv;
- c) Durante a Comunicação de cada grupo, os alunos ouvintes preparam algumas perguntas para o grupo que está apresentando;
- d) Após a Comunicação de cada grupo, a professora abre o espaço para a discussão com a turma.

Slides Grupo 1: Emily e Luciana.

Slides Grupo 2: Katherine, Luna e João.

APÊNDICE I – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevista

Identificação do participante: _____ Data de nascimento: _____

Data da entrevista: _____ Nível de inglês (CEFR): ____

- 1) Por que você começou a estudar inglês?
- 2) Você já participou de alguma aula na qual você era o protagonista, em que assumiu um papel mais ativo em aula, enquanto o professor somente o/a ajudava? Se sim, descreva:
- 3) Como foi essa aula (as atividades dessa aula);
- 4) Como você se sentiu nessa aula;
- 5) Você tem curiosidade sobre a cultura e as línguas de outros países? Fale sobre isso.
- 6) Você tem conhecimento sobre qual(is) tipo(s) de inglês existem? O que você sabe sobre ele(s)?
- 7) Você acredita que deve falar inglês como um nativo? Por quê?
- 8) Você acredita que todos devem falar inglês da mesma maneira? Por quê?
- 9) O que você acha de pessoas que falam com “sotaque”?
- 10) Você já presenciou alguma situação (com você ou outra pessoa) em que alguém criticava seu jeito de falar inglês? Como você se sentiu?

APÊNDICE J – DIÁRIO DE CAMPO (ALUNOS)

Diário de Campo: Alunos

- 1) Como você percebeu sua aprendizagem nesta aula?
- 2) Quais sentimentos você teve em relação à aula?
- 3) O que você aprendeu nesta aula?
- 4) Como o que você aprendeu impactou você?
- 5) Você sentiu que precisou trabalhar um pouco mais “sozinho”, sem o auxílio do professor? Como você se sentiu em relação a isso?
- 6) Você trabalhou com os colegas (em grupos, ajudando ou pedindo ajuda dos colegas, tirando dúvidas)? Conte como foi esse processo.
- 7) Nos conte as reflexões que você teve durante a aula, em relação ao conteúdo, em relação a si mesmo, em relação ao professor e em relação aos colegas.

APÊNDICE K – DIÁRIO DE CAMPO FINAL (ALUNOS)

Diário de Campo Final: Alunos

- 1) Quem era você antes da pesquisa e quem é você agora? Me conte sua experiência.
- 2) Quais pensamentos você modificou? Você pensava algo antes e agora penso diferente?
- 3) Me sinto mais preparado para lidar com situações em que preciso usar meu inglês? Ou não me sinto preparado ainda? De que forma?
- 4) Como me sinto (ou não) mais empático para com outras culturas?
- 5) Como sua relação com o seu inglês modificou? Para melhor, para pior?
- 6) Como você se sente sobre o seu inglês agora?
- 7) Quais sentimentos você tem sobre você e sobre os outros depois dessa pesquisa?
- 8) Você aprendeu algo que não sabia antes? O que?
- 9) Se eu perguntasse para você, hoje, depois da última aula “qual inglês você fala?” o que você me responderia?
- 10) Qual a importância de refletir mais a fundo sobre os *World Englishes*?
- 11) Você se vê aplicando as reflexões que você realizou sobre os *World Englishes* em outros aspectos da sua vida? Qual a importância disso pra você? Você acha que esse modo de pensar mudou sua visão de mundo?
- 12) Você acredita que irá ir em busca de outros fatos mais a fundo sobre os *World Englishes* de agora em diante?
- 13) Como você já aplicou (ou não) essa habilidade de reflexão em outros aspectos da sua vida? Exemplifique.
- 14) Como você já aplicou (ou não) seus conhecimentos sobre os *World Englishes* em outros aspectos da sua vida? Exemplifique.

APÊNDICE L – DIÁRIO DE CAMPO (PROFESSORA)

Diário de Campo: Professora

Plano de aula N°:

Turno:

Data:

Hora de início:

Local:

Hora de término:

- 1) Descrição do contexto no qual os dados foram levantados (local – sala de aula, sala de cinema, cozinha, pátio, etc. –, quantidade de pessoas e nomes dos participantes presentes, descrição do ambiente, problemas técnicos, entre outros).
- 2) Quais sentimentos tive nesta aula? Como percebi a reação dos alunos em relação à aula? Foi uma reação positiva aos conceitos abordados em aula? Os alunos apresentaram algum desenvolvimento em específico que chamou minha atenção?
- 3) Quais mudanças pude observar nesta aula, de acordo com a Teoria da Complexidade? De que forma posso relacioná-las à teoria?
- 4) Os alunos demonstraram o desenvolvimento do pensamento crítico (e participação ativa, autonomia) na aula de hoje? De que forma? A abordagem ABInv parece ter contribuído para isso?
- 5) De que forma os alunos demonstraram suas evoluções (ou não) a respeito da variação linguística do inglês? Quais níveis de variação eles compreenderam (lexical, fonético/fonológica, morfológica, morfofonológica, sintática, morfosintática)? Como percebi isso? Os alunos perceberam variação geográfica, social e estilística? Como pude perceber isso?
- 6) Reflexões desenvolvidas a partir desses dados:
- 7) Ideias de referenciais teóricos que podem fundamentar essas reflexões:
- 8) Anexo dos materiais relevantes (atividades realizadas pelos alunos, trabalhos, etc.)

APÊNDICE M – CARTA DE ANUÊNCIA**CARTA DE ANUÊNCIA**

Eu, _____, diretor coordenador/responsável pela escola/instituição _____, venho informar que autorizo a pesquisadora Eduarda Serpa Pereira, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, a realizar a pesquisa intitulada *Inquiry Based Learning: aplicações da abordagem em aulas de Inglês como Língua Estrangeira*.

Declaro conhecer e cumprir as questões éticas do estudo. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante da pesquisa e de seu compromisso para com a segurança e o bem-estar dos participantes que nela estarão envolvidos, dispondo de infraestrutura necessária para a execução das coletas de dados, bem como para a garantia de tal segurança e bem estar.

_____, _____ de _____ de 2019.

Assinatura e carimbo do responsável pela instituição

APÊNDICE N – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (ADULTOS)



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Para adultos

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa "Inquiry Based Learning: aplicações da abordagem em aulas de Inglês como Língua Estrangeira", realizada pela mestrandia Eduarda Serpa Pereira, do Programa em Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, sob orientação da profa. Dra. Aline Lorandi.

Queremos desenvolver aulas através de uma abordagem de ensino e aprendizagem chamada Inquiry Based Learning. Através dessa abordagem, pretende-se que alunos de Inglês possam conhecer as diversas formas dessa língua, não somente o Inglês britânico ou o americano. As aulas desenvolvidas na pesquisa serão realizadas com uma turma de alunos de Inglês, e a própria pesquisadora irá lecionar as aulas. Você não precisa ter nenhum conhecimento ou nível específico de Inglês para participar.

As atividades previstas oferecem riscos mínimos a você, pois serão realizadas em ambiente escolar (ou seja, somente dentro dos espaços dispostos pela escola, tais como: salas de aula, sala de jogos, sala de cinema, cozinha e/ou pátio externo cercado), sempre com a presença da pesquisadora. Ainda assim, pode haver riscos mínimos, como, por exemplo, você se sentir desconfortável para participar de alguma atividade proposta. Caso isso aconteça, você pode entrar em contato comigo a qualquer momento para resolvermos a situação da melhor forma.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se você desistir em qualquer momento da pesquisa. Além disso, você não terá nenhum gasto financeiro específico com a pesquisa.

Durante a pesquisa, você será convidado a dar uma entrevista inicial, para que possamos entender sua trajetória em língua inglesa. Você também será convidado a participar de atividades que propiciem o desenvolvimento do seu conhecimento sobre a língua inglesa e variação linguística. Todas as atividades da pesquisa serão realizadas com a turma em horário extraclasse, o qual será previamente combinado. Porém, poderão também ser solicitadas atividades para serem realizadas em horário diferente dos encontros programados (em casa).

Ao final de cada aula, você deverá realizar um breve registro em texto, no formato de um diário, para que possamos entender como você observa o seu processo de aprendizagem durante a pesquisa. A pesquisadora também irá escrever um diário sobre as aulas.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os alunos que dela participaram.

Todos os nossos encontros serão gravados em áudio e vídeo para melhor análise dos dados, mas os áudios e vídeos não serão divulgados ou exibidos para qualquer pessoa além da pesquisadora.

Se você tiver alguma dúvida sobre a pesquisa em qualquer momento, você pode me perguntar pelo e-mail eserpapereira@gmail.com, ou pelo telefone (51) 984623126.

Há duas vias deste Termo que devem ser assinadas: uma via fica com você, e a outra fica com a pesquisadora.

Obrigada!

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, _____, aceito participar da pesquisa "Inquiry Based Learning: aplicações da abordagem em aulas de Inglês como Língua Estrangeira".

Entendi o funcionamento da pesquisa e qual é minha participação.

Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 12/12/2019

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas.

Recebi uma cópia deste termo de consentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

_____, ____ de _____ de 20____.

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Eduarda Serpa Pereira
Pesquisadora

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 12/12/2019

APÊNDICE O – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (ADOLESCENTES)



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE Para adolescentes

Seu filho/sua filha está sendo convidado/a a participar da pesquisa "Inquiry Based Learning: aplicações da abordagem em aulas de Inglês como Língua Estrangeira", realizada pela mestrande Eduarda Serpa Pereira, do Programa em Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. A pesquisa em questão tem por objetivo aplicar uma abordagem de ensino e aprendizagem chamada Inquiry Based Learning. Através dessa abordagem, pretende-se desenvolver o pensamento crítico de alunos de Inglês a respeito da diversidade dessa língua, ou seja, acerca das variedades linguísticas do inglês para além da britânica ou a americana. As atividades envolvidas na pesquisa serão realizadas com uma turma de alunos de Inglês, e as aulas serão lecionadas pela própria pesquisadora. Por meio deste documento, você poderá autorizar essa participação.

É preciso destacar ainda que:

- Os/as participantes serão convidados/as a participar de atividades que propiciem o desenvolvimento do conhecimento sobre a língua inglesa e sua variação linguística.
- As tarefas serão realizadas com a turma em horário extraclasse, o qual será previamente acordado com a pesquisadora. Porém, poderão também ser solicitadas atividades para serem realizadas em horário diferente dos encontros programados (em casa).
- Os/as participantes deverão realizar um registro em texto, no formato de um diário, após cada aula, a fim de demonstrarem como observam seu processo de aprendizagem durante a pesquisa.
- A participação na pesquisa é voluntária, sendo possível, em qualquer etapa da pesquisa, optar por descontinuar sua participação, sem qualquer prejuízo.
- Serão convidados a participar da pesquisa estudantes de Inglês de todos os níveis, do básico ao avançado, e de faixas etárias diversificadas, de forma a proporcionar uma maior interação dos alunos, bem como o compartilhamento de conhecimentos. Dessa forma, não será exigido nenhum conhecimento e/ou domínio específico sobre a língua inglesa.
- As respostas fornecidas pelos/as participantes serão de uso exclusivo para fins de pesquisa e de sua divulgação, de forma que toda e qualquer informação particular do/a participante ou da escola, bem como qualquer forma de identificação, não serão divulgados nos resultados da pesquisa.
- Todos os encontros serão gravados em áudio e vídeo para melhor análise dos dados, mas os áudios e vídeos não serão divulgados ou exibidos.
- A pesquisadora também irá registrar as atividades realizadas através de anotações das aulas, bem como irá realizar uma entrevista inicial com os participantes a fim de conhecer suas trajetórias em língua inglesa. Nenhum dado resultante das anotações ou da entrevista será divulgado, bem como será mantido o anonimato dos participantes nos resultados da pesquisa.
- As atividades previstas oferecem riscos mínimos ao/à participante, pois serão realizadas em ambiente escolar (ou seja, somente dentro dos espaços dispostos pela escola, tais como: salas de aula, sala de jogos, sala de cinema, cozinha e/ou pátio externo cercado), sempre com a presença da pesquisadora.
- A participação no estudo não acarretará gasto financeiro aos participantes.
- É possível solicitar informações sobre o andamento da pesquisa (em qualquer etapa) ou sobre os resultados (após o término do estudo) por meio do e-mail da pesquisadora a qual desenvolverá o estudo eserpapereira@gmail.com, ou pelo telefone (51) 984623126.

**CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 12/12/2019**



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

Há duas vias deste Termo que devem ser assinadas: uma via fica com você, e a outra fica com a pesquisadora responsável.

Obrigada!

_____, ____ de _____ de 20____.

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Nome do Responsável

Assinatura do Responsável

Thais Steffen Guimarães
Pesquisadora

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 12/12/2019

APÊNDICE P – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE (ADOLESCENTES)



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE (Para adolescentes)

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa "Inquiry Based Learning: aplicações da abordagem em aulas de Inglês como Língua Estrangeira", realizada pela mestrandu Eduarda Serpa Pereira, do Programa em Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, sob orientação da profa. Dra. Aline Lorandi. Seus pais ou responsáveis sabem de tudo que vai acontecer na pesquisa e permitiram que você participe, pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Queremos desenvolver aulas através de uma abordagem de ensino e aprendizagem chamada Inquiry Based Learning. Através dessa abordagem, pretende-se que alunos de Inglês possam conhecer as diversas formas dessa língua, não somente o Inglês britânico ou o americano. As aulas desenvolvidas na pesquisa serão realizadas com uma turma de alunos de Inglês, e a própria pesquisadora irá lecionar as aulas. Você não precisa ter nenhum conhecimento ou nível específico de Inglês para participar.

As atividades previstas oferecem riscos mínimos a você, pois serão realizadas em ambiente escolar (ou seja, somente dentro dos espaços dispostos pela escola, tais como: salas de aula, sala de jogos, sala de cinema, cozinha e/ou pátio externo cercado), sempre com a presença da pesquisadora. Ainda assim, pode haver riscos mínimos, como, por exemplo, você se sentir desconfortável para participar de alguma atividade proposta. Caso isso aconteça, você pode entrar em contato comigo a qualquer momento para resolvermos a situação da melhor forma.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se você desistir em qualquer momento da pesquisa. Além disso, você não terá nenhum gasto financeiro específico com a pesquisa.

Durante a pesquisa, você será convidado a dar uma entrevista inicial, para que possamos entender sua trajetória em língua inglesa. Você também será convidado a participar de atividades que propiciem o desenvolvimento do seu conhecimento sobre a língua inglesa e variação linguística. Todas as atividades da pesquisa serão realizadas com a turma em horário extraclasse, o qual será previamente combinado. Porém, poderão também ser solicitadas atividades para serem realizadas em horário diferente dos encontros programados (em casa).

Ao final de cada aula, você deverá realizar um breve registro em texto, no formato de um diário, para que possamos entender como você observa o seu processo de aprendizagem durante a pesquisa. A pesquisadora também irá escrever um diário sobre as aulas.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os alunos que dela participaram.

Todos os nossos encontros serão gravados em áudio e vídeo para melhor análise dos dados, mas os áudios e vídeos não serão divulgados ou exibidos para qualquer pessoa além da pesquisadora.

Se você tiver alguma dúvida sobre a pesquisa em qualquer momento, você pode me perguntar pelo e-mail eserpapereira@gmail.com, ou pelo telefone (51) 984623126.

Há duas vias deste Termo que devem ser assinadas: uma via fica com você, e a outra fica com a pesquisadora.

Obrigada!

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, _____, aceito participar da pesquisa "Inquiry Based Learning: aplicações da abordagem em aulas de Inglês como Língua Estrangeira".

Entendi o funcionamento da pesquisa e qual é minha participação.

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 12/12/2019

Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

_____, ____ de _____ de 20____.

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Eduarda Serpa Pereira
Pesquisadora

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 12/12/2019