

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

DANIELA ROZA MARTIN

**O CLUBE DE INGLÊS DE UM COLÉGIO MILITAR COMO UMA PRÁTICA
COLABORATIVA E TRANSFORMADORA:
Percepções dos participantes frente a uma perspectiva sociocultural**

**São Leopoldo
2021**

DANIELA ROZA MARTIN

**O CLUBE DE INGLÊS DE UM COLÉGIO MILITAR COMO UMA PRÁTICA
COLABORATIVA E TRANSFORMADORA:
Percepções dos participantes frente a uma perspectiva sociocultural**

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. Christine Siqueira Nicolaidis

São Leopoldo

2021

M379c Martin, Daniela Roza.
O Clube de Inglês de um colégio militar como uma prática colaborativa e transformadora : percepções dos participantes frente a uma perspectiva sociocultural / por Daniela Roza Martin. – 2021.
142 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2021.
“Orientadora: Dra. Christine Siqueira Nicolaides”.

1. Colégio Militar. 2. Língua adicional.
3. Aprendizagem colaborativa e transformadora.
4. Comunidade de prática. I. Título.

CDU: 802.0:37

ATA DA SESSÃO DE ARGUIÇÃO PÚBLICA Nº 08/2021

Aos trinta e um dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e um, realizou-se a sessão de Arguição Pública da 234ª Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada “O CLUBE DE INGLÊS DE UM COLÉGIO MILITAR COMO UMA PRÁTICA COLABORATIVA E TRANSFORMADORA: percepções dos participantes frente a uma perspectiva sociocultural”, apresentada pela aluna Daniela Roza Martin, à Comissão Examinadora constituída pelos professores doutores Francisco José Quaresma de Figueiredo (UFG), Cátia de Azevedo Fronza (UNISINOS) e presidida pela professora Christine Siqueira Nicolaides (Orientadora). O resultado da banca é de consenso entre os avaliadores. Desenvolvidos os trabalhos nos termos do Regimento Interno Art. 57 e registrados os resultados nas Planilhas de Avaliação, a Comissão atribuiu à aluna, por unanimidade, o conceito aprovado. A emissão do Diploma está condicionada à entrega da versão final da Dissertação.

Ocorreu alteração do título? (x) Não () Sim: _____

Esta atividade foi realizada integralmente em modo online para atender às recomendações da OMS e Ministério da Saúde de prevenção contra a Covid-19.

Comissão Examinadora:

Orientadora:

Profa. Dra. Christine Siqueira Nicolaides

Coordenação do PPG em Linguística Aplicada: Prof. Dr. Caio Cesar Costa Ribeiro Mira

DANIELA ROZA MARTIN

**"O CLUBE DE INGLÊS DE UM COLÉGIO MILITAR COMO UMA PRÁTICA
COLABORATIVA E TRANSFORMADORA: PERCEPÇÕES DOS
PARTICIPANTES FRENTE A UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL"**

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 31 DE MARÇO DE 2021

BANCA EXAMINADORA

**PROF. DR. FRANCISCO JOSÉ QUARESMA DE FIGUEIREDO - UFG
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

ORIENTADORA



PROFA. DRA. CHRISTINE SIQUEIRA NICOLAIDES - UNISINOS

Dedico este trabalho com muito carinho ao meu sogro, o ginecologista e obstetra Dr. Adalberto Angelo Noro (*in memoriam*), que me trouxe ao mundo na noite do dia 02 de setembro de 1986, e que lutou bravamente pela vida durante a reta final de meu mestrado.

AGRADECIMENTOS

Sempre fui muito grata a Deus por todas as oportunidades que surgiram em minha vida. Logo, poder concluir o mestrado em um período de grandes demandas profissionais e tantas incertezas significa, sem sombra de dúvidas, poder escrever uma das mais árduas páginas de minha história acadêmica, principalmente porque precisei contar com o apoio, ajuda e compreensão de muitas pessoas. E foi diante desse cenário que a Linguística Aplicada me presenteou com algo muito além de meu crescimento intelectual. Através do mestrado tive a chance de contar com uma formação acadêmica mais tecnológica, cidadã, e, principalmente, mais humana, o que, conseqüentemente, colaborou para o fortalecimento de minha identidade como linguista aplicada.

Agradeço, então, a dois colegas professores que despertaram em mim essa vontade de retornar à academia: primeiramente, ao Prof. Dr. Ronaldo Queiroz de Moraes que, em algumas tardes de “papo-cabeça”, fez nascer em mim o interesse por ingressar no Programa de Pós-Graduação da Unisinos. E de forma saudosa à minha grande amiga Gabrielle Lafin, hoje do outro lado do oceano, mas que, em meados de 2018, me incentivava a fazer a seleção para o mestrado e a delinear o meu projeto de pesquisa.

Assim, gostaria de agradecer imensamente a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, me ajudaram a trilhar essa caminhada acadêmica, em especial aos professores que tive ao longo desses dois anos de mestrado, por cada aula ministrada e cada ensinamento que fizeram de mim uma aluna, uma professora e um ser humano melhor. Concluo esse curso realizada e certa de que todo o esforço valeu muito a pena. Nesse mesmo contexto, não posso deixar de mencionar o quanto sou grata à colega e amiga que a Unisinos me deu, Jéssica Levandovski, que, em diversos momentos complicados, me estendeu a mão e que, mesmo de forma remota, buscava sanar minhas dúvidas, aliviar minhas angústias e me aconselhar da melhor forma.

Um agradecimento carinhoso aos meus pais, por entenderem a minha ausência em diversos momentos; em especial à minha mãe, por suas rezas que me trouxeram luz, foco e fé, principalmente na reta final. Agradeço também ao meu marido Cristiano que, além de compreender minhas longas horas de dedicação e

estudo, foi o meu maior incentivador, assumindo todos os afazeres domésticos para que eu não perdesse o foco.

Gostaria também de agradecer à minha irmã de farda e grande incentivadora deste estudo, Julieane Pohlmann Bulla, que, mesmo de longe, me ajudou a dar um novo rumo à minha pesquisa em decorrência de toda a problemática imposta pela pandemia do coronavírus.

Um agradecimento muito especial à minha instituição de ensino em nome de nosso Comandante, por ter me dado a chance de contar com o espaço e com os participantes desta pesquisa. Essa dissertação é uma forma de expressar todo o amor e carinho que tenho por essa família, conhecida por muitos como Família Garança. Logo, faço um agradecimento especial a todos os meus amados alunos, principalmente àqueles que participaram do Clube de Inglês e me emocionaram com sua arte e protagonismo.

Por fim, não poderia deixar de agradecer ao Grupo de Pesquisa do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Escola de Vygotsky em Linguística Aplicada – NUVYLA, vinculado ao PPGLA da Unisinos e do PIPGLA da UFRJ, pelas contribuições em todos os momentos. Ao fundo Pe. Theobaldo Frantz por patrocinar esta pesquisa, e à minha incrível orientadora, professora Dra. Christine Nicolaides, que sempre acreditou que eu era capaz, mesmo quando nem eu mesma achava que fosse possível. Ela abraçou a minha pesquisa desde o início, entendendo os meus medos e contratempos, me apoiando incondicionalmente em todos os momentos. Obrigada pelo olhar sensível, Chris! Com você aprendi que a beleza da construção do saber está em colocar amor naquilo que fazemos e dar o nosso melhor dentro daquilo que nos cabe.

“nós nos tornamos nós mesmos através dos outros.”
(VYGOTSKY, 1998, p.56)

RESUMO

É comum perceber nos aprendizes de hoje o desejo de construir o saber em diferentes espaços que não se limitem apenas à sala de aula regular. Nesse contexto de aprendizagem, encontra-se o projeto dos teatros musicais, espetáculos performados em língua inglesa por alunos do Clube de Inglês de um colégio militar localizado no estado do Rio Grande do Sul. Essa atividade extracurricular nasceu da iniciativa dos próprios membros do grupo, e almeja mais que o desenvolvimento cognitivo dos educandos. Com esse projeto, busca-se incentivar o empoderamento dos aprendizes rumo a uma educação colaborativa e transformadora, o que, conseqüentemente, culmina com o desenvolvimento sócio-histórico-cultural dos envolvidos. Assim, surgiu meu interesse por este estudo de caso, que visa analisar a importância da formação de uma comunidade de prática (CoP) para o desenvolvimento colaborativo e transformador dos aprendizes de inglês envolvidos nessa atividade extraclasse. A pesquisa teve duração de quatro meses e contou com a participação de seis membros do Clube de Inglês selecionados para o estudo, além de dois professores orientadores do projeto. Devido à pandemia da Covid-19, a geração dos dados foi realizada inteiramente na modalidade remota, tendo como instrumentos de pesquisa um livro de memórias, um questionário inicial, registros de uma roda de conversa e de narrativas individuais geradas através das entrevistas semiestruturadas com cada um dos participantes. Dos dados obtidos, identificaram-se alguns conceitos de matriz sociocultural que compõem o modelo de aprendizagem colaborativa e transformadora (ACT), são eles: investimento, agência, autonomia e *perezhivanie*. Por meio da triangulação dos dados, buscou-se reconhecer o Clube de Inglês como uma comunidade real de prática, refletindo sobre o papel das emoções nesse contexto e sobre a ressignificação do desenvolvimento da língua adicional dos participantes. Isso resultou em uma reflexão da escola como um espaço de transformação social, em que a língua é vista como um fim e um meio para colaborar com o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Colégio Militar; Língua Adicional; Aprendizagem Colaborativa e Transformadora (ACT); Comunidade de Prática (CoP).

ABSTRACT

It is common nowadays to see in learners the desire to build knowledge in different spaces that are not only limited to the regular classroom. In this context of learning emerges the musical project performed in English by students from the English Club of a military school in the state of Rio Grande do Sul. This extracurricular activity was initiated by the students themselves, having as objective more than their own cognitive development. Through this project, it is aimed to encourage learners' empowerment towards a collaborative and transformative education, and subsequently, contribute to the socio-historical-cultural development of those involved. Thus, this case study aims to analyze the importance of the formation of the community of practice (CoP) for the collaborative and transformational development of English learners in extracurricular activities. The research lasted four months and counted on the participation of six members from the English Club selected for this research, as well as the two guiding teachers in charge of the project. Due to Covid-19 pandemic, the data generation was obtained exclusively remotely. It was used as instruments a memoir of one of the musical pieces, an initial questionnaire, some data obtained from conversation wheel and the narratives generated through individual semi-structured interviews with each participant. From the generated data, it was identified that this acting project brought to discussion some concepts of socio-cultural matrix that constitute the Collaborative and Transformative learning model (ACT), they are investment, agency, autonomy and *perezhivanie*. Through the triangulation of data, we sought to recognize the English Club as a real community of practice, reflecting on the role of emotions in this context and the resignification of the development of the participants' additional language, which resulted in a reflection of the school as a space of social transformation, where language is seen as an end and a means to collaborate with the development of other areas of knowledge.

Keywords: Military School; Additional Language; Collaborative and Transformative Learning (CTL); Community of Practice (CoP).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP.....	27
Figura 2 – Modelo de Investimento.....	32
Figura 3 – Elementos da CoP.....	37
Figura 4 – Ocorrências da palavra “protagonismo” no livro de memórias.....	39
Figura 5 – Modelo Sistemático de Autonomia.....	46
Figura 6 – Modelo de Aprendizagem Colaborativa e Transformadora (ACT)	52
Figura 7 – Alunos em dia de formatura matinal.....	56
Figura 8 – Linha do tempo do Clube de Inglês.....	61
Figura 9 – Musical <i>Les Misérables</i>	63
Figura 10 – Musical <i>Mamma Mia!</i>	64
Figura 11 – Cartaz <i>Auditions – Grease</i>	65
Figura 12 – Capa do livro “ <i>Les Misérables – The Concert</i> ”	72
Figura 13 – Agradecimentos <i>Les Misérables</i>	76
Figura 14 – Mediação fora do colégio	89
Figura 15 – Projeto Musical: o começo	96
Figura 16 – Nos preparativos do musical <i>Les Misérables</i>	101
Figura 17 – O que a experiência musical significa para você?.....	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Níveis de Participação na CoP	35
Gráfico 2 – Participação nos Musicais	87
Gráfico 3 – Cursos Livres de Inglês.....	88
Gráfico 4 – Exposição à língua fora do colégio.....	88
Gráfico 5 – Línguas de Interação	90
Gráfico 6 – Preparação para os musicais.....	90
Gráfico 7 – Troca entre pares mais e menos experientes	91
Gráfico 8 – Maiores desafios nos ensaios.....	92
Gráfico 9 – Exposição à língua fora do colégio.....	92
Gráfico 10 – Como os participantes se identificam com Clube.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Versões de Autonomia – Benson (1997).....	44
Quadro 2 – Fases das Entrevistas Narrativas.....	68
Quadro 3 – Procedimentos da Pesquisa	70
Quadro 4 – Estágios da Pesquisa.....	71
Quadro 5 – Simbologia usada para as transcrições	74
Quadro 6 – Perfil dos participantes – alunos.....	75

LISTA DE SIGLAS

ACT	Aprendizagem Colaborativa e Transformadora
AE	Avaliação de Estudo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFR	<i>Common European Framework of Reference</i>
CM	Colégio Militar
CoP	<i>Community of Practice</i> (Comunidade de Prática)
DEPA	Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial
EB	Exército Brasileiro
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EsPCEx	Escola Preparatória de Cadetes do Exército
GIP	Grau de Incentivo à Participação
LA	Língua Adicional
LEM	Línguas Estrangeiras Modernas
MEC	Ministério da Educação
OM	Organização Militar
PO	Professor Orientador
SCMB	Sistema Colégio Militar do Brasil
SiCe	Sistema de Controle de Efetivos
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1 Revisão de estudos envolvendo o SCMB e o ensino de inglês como língua adicional	22
2.2 Teoria Sociocultural: uma breve introdução	25
2.2.1 Língua, identidade e investimento.....	28
2.2.2 Comunidade imaginada e comunidade de real de prática.....	33
2.2.3 Protagonismo juvenil e a sua relação com o conceito de agência.....	38
2.2.4 O conceito de autonomia.....	42
2.2.5 O conceito de <i>perezhivanie</i>	47
2.3 A aprendizagem colaborativa e transformadora	50
3 ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	54
3.1 O Sistema Colégio Militar do Brasil	54
3.1.1 O ensino de Língua Adicional no SCMB.....	57
3.1.2 O Clube de Inglês como espaço de pesquisa.....	59
3.2 O estudo de caso e o uso de narrativas na pesquisa qualitativa	66
3.3 Instrumentos e procedimentos de pesquisa	69
3.3.1 O livro de memórias.....	71
3.3.2 O questionário inicial	73
3.3.3 As narrativas geradas nesta pesquisa	73
3.4 Os participantes da pesquisa	75
3.4.1 O perfil dos participantes.....	77
3.4.2 As professoras orientadoras	83
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	86
4.1 Primeiras impressões	86
4.2 O Clube de Inglês como uma prática colaborativa e transformadora	93
4.3 A transformação no Clube de Inglês	104
4.3.1 A transformação para Olívia.....	105
4.3.2 A transformação para Bruno.....	108
4.3.3 A transformação para Marina.....	112
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	125

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	132
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	134
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	136
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO INICIAL – PARTICIPANTES	138
APÊNDICE E – ROTEIRO GERAL – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	142

1 INTRODUÇÃO

Era uma vez uma professora de inglês que não pensou em gramática, não escolheu o tema, não centralizou a aula, não seguiu o Lesson Plan e não criou um Syllabus. E ela foi feliz para sempre.
(POHLMANN-BULLA, 2019, p. 35)

A epígrafe que inicia este texto contraria as crenças de alguns professores que creditam o sucesso da aprendizagem de uma língua em âmbito escolar à mera execução de uma sequência didática. Suas palavras nos servem de exemplo para ilustrar que o desenvolvimento dos aprendizes não necessita estar constantemente “amarrado” aos procedimentos tradicionais inerentes ao ensino regular. A citação, que também tem a ver com os protagonistas deste estudo, resgata o sentimento de uma professora que preferiu compartilhar com seus alunos a responsabilidade de construção do saber a fim de que eles, motivados pelos próprios sonhos e desejos, desenvolvessem a aprendizagem da língua inglesa de forma mais autônoma.

Dado esse contexto, podemos afirmar que o processo de aprendizagem de Língua Adicional (doravante LA)¹ pode acontecer em qualquer espaço desde que haja a troca entre os pares e o investimento em algo em que eles acreditam. Além disso, é comum observarmos cada vez mais mudanças relacionadas ao modo como os aprendizes se desenvolvem no contexto escolar. Essas mudanças têm sido evidenciadas por mim ao longo de meus 18 anos de magistério, frente à realidade do mundo moderno e todas as oportunidades que o avanço da tecnologia e o fácil acesso à informação proporcionam aos aprendizes.

Por outro lado, quando se pensa no ensino de LA nas escolas regulares, vejo que ainda há uma forte tendência conteudista, em que uma das preocupações centrais parece estar relacionada ao ensino de questões normativas, tais como gramática, fonética e ortografia em um espaço formal de aprendizagem. Sabemos que ensinar uma língua adicional não se resume apenas ao ensino dessas especificidades. O ensino de uma língua também envolve resgatar a história, a cultura e identidade dos aprendizes, levando-os a um certo empoderamento para

¹ Mesmo reconhecendo a existência de outras nomenclaturas para o termo, tais como “inglês como língua estrangeira” (ILE) e “inglês como segunda língua” (ISL), o presente trabalho se baseará no conceito de língua adicional trazido por alguns teóricos como Schlatter e Garcez (2009). Será mantida qualquer uma das demais definições apenas quando se tratar de citações originais.

que assim sejam capazes de agir de forma autônoma em um mundo socialmente construído (NICOLAIDES, 2017).

Ao me incorporar ao Exército Brasileiro como professora do quadro militar em 2016, tinha como principal aspiração contribuir de forma significativa para a educação básica de nosso país. Queria colaborar para uma formação mais humana, social e cidadã, estimulando os alunos a buscar o conhecimento da língua em outros espaços para que assim se tornassem “autores do seu próprio mundo” (PENNYCOOK, 1997, p. 45). Logo, pude perceber que não estava sozinha, pois meus colegas de área dividiam comigo o mesmo objetivo. Assim, minha chegada à essa instituição também evidenciou o impacto que essa nova experiência traria para a minha vida.

Além das exigências pedagógicas esperadas de um sistema com desempenho acadêmico superior à média da maioria das escolas públicas brasileiras², os colégios militares possuem características bastante distintas das escolas civis, que vão desde a adoção de hábitos e costumes regidos pelo Sistema Colégio Militar do Brasil (doravante SCMB) a seguir regulamentos e padrões comuns às Forças Armadas. Apesar de ainda desconhecido por boa parte da população, os colégios militares são unidades militares, ou seja, “quartéis” que exigem o mesmo comportamento e seguem os mesmos preceitos e padrão organizacional de qualquer outra unidade militar.

Dessa maneira, os colégios militares contam com uma cadeia de comando e toda uma estrutura hierárquica, na qual me insiro hoje como 1º tenente, desempenhando a função de professora de Inglês do 1º e do 2º ano do Ensino Médio. Partindo do meu vínculo com a instituição, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de LA, posso afirmar que, mesmo diante de um contexto dito como rígido e de muitas regras, foi no SCMB que pude ver, pela primeira vez, alunos protagonizando³ o próprio aprendizado, sendo estimulados a realizarem atividades extraclasse de interesse próprio no contraturno das aulas regulares, e essa autonomia foi o que primeiramente impulsionou o planejamento para iniciar este estudo.

² Na concepção do senso comum, os colégios militares são vistos como instituições de uma minoria pertencente à elite intelectual, como mostra a reportagem de Rocha e Aquino (2016) publicada na Revista ISTOÉ, atualizada em 21 de janeiro de 2016. Disponível em: https://istoe.com.br/243465_A+FORMULA+DOS+COLEGIOS+MILITARES/. Acesso em: 05 out. 2020.

³ A definição de “protagonizar” para fins deste estudo será apresentada em subseção específica.

Diferente de outras instituições de ensino regular em que trabalhei, foi nesse colégio que me deparei com alunos respondendo, de forma positiva, a um ensino com foco no desenvolvimento oral e que, de forma geral, se mostram capazes de sustentar debates em LA, não apenas em atividades habituais de sala de aula, como também fora dela. E foi a pedido dos próprios alunos que foram lançados projetos mais desafiadores do ponto de vista linguístico, justamente para explorar esse potencial percebido nas aulas da disciplina de Língua Inglesa.

Uma das atividades extracurriculares que mais tem despertado não só a minha atenção como pesquisadora e professora, mas a atenção da comunidade escolar como um todo é o Clube de Inglês. Trata-se de um grupo de aprendizes que se reúne nas dependências da escola para praticar a língua em média duas vezes por semana e que, conseqüentemente, se dedica à preparação de uma peça de teatro musical a cada ano. Os encontros culminam com o desenvolvimento de um espetáculo inteiramente idealizado e organizado pelos alunos, sendo performado exclusivamente em língua adicional.

E tudo começou quando, em 2017, na tentativa de reativar o Clube, duas alunas e uma professora tiveram a brilhante ideia de usar aquele tempo, que inicialmente seria destinado à conversação nas tardes de segunda-feira, para criar um espetáculo que envolvesse dança, música e, por conseguinte, a prática da língua de interação, o inglês.

Assim, surgiu o primeiro musical do colégio, com a peça “*Les Misérables*”⁴, em 2018 e, no ano seguinte, “*Mamma Mia!*”⁵, cuja apresentação dessa última se deu no palco principal de um renomado teatro do estado do Rio Grande do Sul. A agência⁶ percebida nessa comunidade de prática⁷ despertou meu interesse como pesquisadora, uma vez que tenho percebido alunos cada vez mais independentes

⁴ *Les Misérables* é um clássico da Literatura Francesa escrito por Victor Hugo em 1862, que ganhou diversas adaptações para o cinema e o teatro. A obra narra a história de Jean Valjean, que, após cumprir 19 anos de pena por ter roubado um pão, enfrenta um mundo cheio de preconceitos e limitações. A história, que se passa na França do século XIX, fala de revolução e desigualdades sociais, sendo o cenário de duas grandes batalhas: a Batalha de Waterloo (1815) e os motins de junho de 1832.

⁵ *Mamma Mia!* é um musical escrito por Catherine Johnson e dirigido por Phyllida Lloyd, cuja estreia se deu em 1999. Baseado nas canções do grupo pop sueco ABBA, conta a história de Sophie, uma garota de 20 anos que, prestes a se casar, decide convidar para o casamento os três homens com quem sua mãe se relacionou, a fim de descobrir qual deles é seu verdadeiro pai.

⁶ O conceito de agência para fins deste estudo será abordado em subseção específica.

⁷ Comunidade de Prática (CoP) é um conceito cunhado por Lave e Wenger (1991) para designar um grupo de indivíduos que se reúnem periodicamente, por possuírem um interesse comum. Esse termo será desenvolvido em subseção específica.

em sua produção linguística, principalmente nos anos finais da educação básica, e, junto a isso, uma troca que vai muito além da sala de aula regular e da aprendizagem da língua propriamente dita. Foi assim que pude discretamente observar o desenvolvimento da LA perpassando as barreiras da sala de aula e acontecendo na colaboração entre os pares. Nesse contexto, surgiu meu interesse por este estudo de caso, que visa analisar as percepções de seis jovens membros do Clube, três deles já formados e três ainda estudando no SCMB, que se envolveram na concepção dos dois musicais já realizados. Além dos alunos, analiso também a formação do Clube através das percepções de duas professoras que orientaram ambos os projetos.

Os dados desta pesquisa foram gerados por meio de um questionário inicial seguido de uma roda de conversa com alguns dos participantes selecionados, além de entrevistas semiestruturadas⁸ individuais que buscaram ativar e resgatar as memórias e vivências dos integrantes do grupo. Além disso, foi realizada uma análise documental de alguns registros deixados pelo Clube, como o livro de memórias “*Les Misérables – The Concert: Memórias de um Sonho*”, reportagens da internet e da revista institucional, além das gravações em DVD de ambas as peças.

Diante disso, este estudo de base qualitativa tem como objetivo geral analisar a importância da formação da comunidade de prática para o desenvolvimento colaborativo e transformador dos aprendizes de inglês em atividade extraclasse do ensino regular. Para isso, busco identificar, nas narrativas geradas, os conceitos que compõem o modelo de “aprendizagem colaborativa e transformadora” (ACT) desenvolvido por mim através deste trabalho, lançando um diagrama de conceitos que, quando entrelaçados na CoP, resultam em uma abordagem que vai muito além da aprendizagem do inglês como língua adicional simplesmente. Assim sendo, para desenvolver esse modelo, me baseio no conceito de comunidade de prática (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2015), investimento (DARVIN; NORTON, 2015), agência (LIPPONEN; KUMPULAINEN, 2011; OXFORD, 2003), *perezhivanie* (LIBERALI; FUGA; 2018; VYGOTSKY, 1994) e autonomia (BENSON, 1997; OXFORD, 2003). Em outras palavras, busco reconhecer o Clube de Inglês como uma comunidade de prática analisando, frente a uma abordagem sócio-

⁸ Segundo Manzini (1991), chamamos de entrevista semiestruturada aquela focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais que podem gerar outras perguntas de acordo com as circunstâncias de cada entrevista.

histórico-cultural, o progresso individual e coletivo de seus integrantes aos olhos dos participantes envolvidos nesta pesquisa.

Partindo do objetivo geral acima especificado, a questão que motivou para essa investigação foi: Por que o Clube de Inglês de um colégio militar pode ser considerado um exemplo de atividade colaborativa e transformadora dentro do contexto do ensino-aprendizagem de LA em escola regular?

Essa questão inicial pode ser desdobrada ainda em outras três perguntas específicas, que demarcam o percurso desta investigação:

- a) Em que medida o Clube de Inglês pode ser considerado uma comunidade de prática legítima, segundo os preceitos de Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015)?
- b) Até que ponto a inclusão do projeto musical nas atividades atinentes ao Clube de Inglês ressignificou o desenvolvimento da língua adicional de seus participantes?
- c) Qual o papel das emoções na construção de uma aprendizagem significativa dentro do Clube de Inglês?

Em um primeiro momento, o foco principal deste estudo era investigar, por meio das interações entre os pares, como a autonomia sociocultural parecia colaborar para o desenvolvimento do inglês como língua adicional em uma atividade extracurricular. Para isso, algumas observações estavam previstas para acontecer durante os ensaios do musical do ano de 2020, o *Grease*⁹. No entanto, devido à pandemia do coronavírus, o musical teve seus ensaios e apresentação suspensos, e a pesquisa, como era de se esperar, necessitou uma repentina mudança de foco. Assim, os dados deste estudo hoje trazem uma visão mais ampla focada na análise da construção de aprendizagem colaborativa e transformadora através dos relatos dos participantes frente aos dois musicais que ocorreram, *Les Misérables* e *Mamma Mia!*, lançando novas possibilidades para estudos futuros.

Além desta introdução, esta pesquisa encontra-se dividida em quatro partes: Fundamentação Teórica, Enquadramento Metodológico, Análise e Discussão dos Dados e Considerações Finais.

⁹ *Grease* é um musical criado por Jim Jacobs e Warren Casey em 1971. A história se passa em Chicago nos anos 50 e conta a história dos "greasers", gangues de rua existentes no nordeste e no sudeste dos Estados Unidos que tinham um jeito peculiar de se portar e vestir. Esse clássico do cinema e do teatro retrata o comportamento dos jovens da época, abordando questões sociais como violência entre gangues, conflitos, amor, amizade e rebeldia.

O capítulo de Fundamentação Teórica é composto de três tópicos. No primeiro, discorro sobre a revisão de estudos recentes envolvendo o ensino e aprendizagem de LA em contexto de colégio militar. No segundo, apresento os conceitos que embasaram a análise da atividade Clube de Inglês como atividade colaborativa e transformadora: a teoria sociocultural e seus fundamentos e outros conceitos de matriz sócio-histórica-cultural desenvolvidos posteriormente e que se mostram relevantes para refletir sobre o objetivo deste estudo. No terceiro, mostro como esses conceitos se relacionam dentro da comunidade de prática, a fim de compor o modelo de aprendizagem colaborativa e transformadora (ACT), modelo que, conseqüentemente, me auxiliou na busca de respostas para minhas perguntas de pesquisa.

No capítulo relativo ao enquadramento metodológico, apresento o meu espaço de pesquisa, mais especificamente o SCMB e as particularidades do Clube de Inglês. É nesse capítulo que abordo a escolha dos participantes e a seleção dos instrumentos de pesquisa, aproveitando para discorrer sobre o livro de memórias, *“Les Misérables – The Concert”*, que conta a história do primeiro musical do colégio. Posterior a isso, trago o conceito de pesquisa qualitativa e suas características. Assim, apresento também a metodologia do estudo de caso e justifico o uso de narrativas para o embasamento das entrevistas semiestruturadas.

Na sequência, proponho a análise e a discussão dos dados que são interpretados e analisados em constante diálogo com os autores que fundamentam a base teórica adotada nesta investigação e as vozes dos participantes extraídas das narrativas geradas através de meus instrumentos de pesquisa.

Por fim, nas considerações finais, teço alguns comentários sobre os resultados encontrados, discorrendo sobre as contribuições que este estudo pode vir a oferecer na área do ensino e aprendizagem de LA. É posterior a isso que trato, também, das limitações encontradas nesta pesquisa e das perspectivas futuras relacionadas ao meu objeto de estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para que se analise o desenvolvimento dos aprendizes dentro do Clube de Inglês, se faz necessário resgatar alguns conceitos-chave que nortearam este estudo de caso. À vista disso, o presente capítulo encontra-se subdividido em tópicos. O primeiro tem por objetivo apresentar uma revisão dos estudos publicados nos últimos dez anos, cuja temática se centraliza no ensino de línguas adicionais no contexto de colégio militar. Posto isso, apresento os pressupostos teóricos que serviram de base para a análise dos dados iniciando com a Teoria Sociocultural de Vygotsky e seus fundamentos e outros construtos de base sociocultural relevantes para esta pesquisa, tais como investimento, identidade, comunidade de prática, agência, autonomia e, por fim, *perezhivanie*, que versa sobre as *experiências viscerais*¹⁰ vividas pelos participantes na coletividade. Por fim, o terceiro tópico traz uma explanação sobre como esses conceitos se entrelaçam de forma que se consiga analisar a atividade foco deste estudo através de um modelo que preza por uma prática colaborativa e transformadora.

2.1 Revisão de estudos envolvendo o SCMB e o ensino de inglês como língua adicional

Existem alguns registros de artigos, dissertações e teses envolvendo o ensino e aprendizagem por um viés sociocultural dentro do sistema colégio militar do Brasil. Porém, ao fazer uma varredura tanto pelo Portal de Periódicos Capes/MEC quanto pelo *Google Scholar*, foi possível averiguar que, nos últimos dez anos, muitas das produções acadêmicas desenvolvidas sob esse pano de fundo, mais especificamente dissertações e teses, estavam relacionadas majoritariamente a outras áreas, e não à área de LA.

Tendo em vista as pesquisas desenvolvidas dentro do SCMB e o ensino de inglês, foram encontrados três trabalhos recentes: “A importância da disciplina na aprendizagem de L2 no Colégio Militar de Porto Alegre”, de Weiss (2016), do Centro Universitário Ritter dos Reis - Uniritter; “Ser Protagonista: Produção Colaborativa de textos em Língua Inglesa”, de Cagliari (2016), da Universidade Federal de Santa

¹⁰ Definição cunhada por Liberali e Fuga (2018) que será apresentada em subseção específica.

Maria - UFSM; e “Sala de aula invertida¹¹ e os processos motivacionais de estudantes nas aulas de apoio de Língua Inglesa”, de Barros (2019), da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS.

Por intermédio de uma análise investigativa, a pesquisa de Weiss (2016) abordou o desempenho dos alunos do Colégio Militar de Porto Alegre em concursos como o vestibular da UFRGS e o concurso de admissão para a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx). Para tanto, analisou os mecanismos disciplinares existentes na instituição. O estudo buscou relacionar o alto índice de desempenho dos alunos em exames envolvendo as línguas adicionais a aspectos tais como rotina dentro e fora de sala de aula, hábitos e costumes, disciplina e o envolvimento dos alunos em atividades extracurriculares diversas, apontando sugestões para estudos futuros.

Diferente do estudo de Weiss, em seu mestrado em Tecnologias Educacionais de Rede, Cagliari (2016) realizou uma pesquisa-ação com o objetivo de proporcionar aos alunos integrantes do Clube de Relações Internacionais Garança (CRIG), uma das atividades extracurriculares oferecidas pelo colégio militar, a produção textual de forma colaborativa, a fim de desenvolver a autonomia dos participantes do clube e, conseqüentemente, contribuir para sua produção oral nas simulações¹² em língua inglesa.

A pesquisa-ação apresentada por Barros (2019) também abordou o SCMB e a questão da autonomia em uma perspectiva sociocultural. Seu estudo foi realizado durante as aulas de reforço de inglês com alunos do Ensino Fundamental no Colégio Militar de Porto Alegre, e buscou analisar a metodologia da sala de aula invertida como fator de motivação aos estudantes que encontravam dificuldade na disciplina de Inglês nas séries finais do Ensino Fundamental. A pesquisa tinha como objetivo melhorar o aproveitamento do período destinado às aulas de reforço e ao mesmo tempo desenvolver aprendizes mais autônomos e capazes de elaborar estratégias a fim de possibilitar um melhor desenvolvimento nas aulas regulares. O estudo

¹¹ Também conhecida como *flipped classroom*, sala de aula invertida diz respeito a um modelo de ensino introduzido por Bergmann e Sams (2012) que consiste em inverter o uso da sala em relação à forma convencional, ou seja, o aluno recebe o material e estuda a matéria antes de ela ser trabalhada pelo professor em sala de aula.

¹² O Clube de Relações Internacionais do SCMB segue os preceitos de criação de grupos do Modelo da Organização das Nações Unidas (MONU). Os alunos se engajam em atividades de simulação semelhantes às propostas pelas Nações Unidas. Os membros do Clube aprendem sobre a diplomacia mundial, e alguns comitês usam a língua inglesa como língua de interação, exigindo um conhecimento retórico por parte dos alunos para que simulem em língua adicional.

concluiu que a sala de aula invertida é uma prática pedagógica que possibilita ao estudante a oportunidade de se tornar protagonista da própria aprendizagem. Ao mesmo tempo, a referida abordagem se apresenta como um fator de motivação para aulas de apoio da disciplina de Língua Inglesa destinadas a alunos com baixo rendimento escolar, uma vez que contrasta com práticas de ensino tradicional.

Além das pesquisas desenvolvidas na área da Linguística Aplicada aqui apresentadas, incluo nesta revisão “Jovens em cena: A formação humana através da autonomia e do protagonismo juvenil”, de Conrad (2019) da Universidade Federal do Pampa - Unipampa. O estudo realizado na área da Educação buscou compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da Sociedade Esportiva e Literária (SEL)¹³ do Colégio Militar de Porto Alegre/RS fomentam o protagonismo e a autonomia dos jovens. Dessa forma, mesmo não abordando o ensino e aprendizagem de inglês, esse trabalho traz dois temas relevantes para minha pesquisa: o desenvolvimento do protagonismo juvenil na visão de Costa (2001) e da autonomia na concepção de Freire (2002) através de diferentes atividades sociais e culturais dentro do ensino regular de um colégio militar. A partir de um relatório crítico-reflexivo por meio da pesquisa-ação, Conrad (2019) concluiu que essas práticas contribuem para uma educação integral e humanizada aos jovens envolvidos.

Posto isso, constatamos não haver publicações anteriores que abordassem objetivamente a temática relacionada a esta pesquisa, ou seja, ao ensino e à aprendizagem de LA por um viés sócio-histórico-cultural em atividade extraclasse de uma escola pública militar no estado do Rio Grande do Sul. Logo, ao pesquisar dissertações e teses cujas palavras-chave envolvessem “inglês”, “língua adicional”, “colégio militar”, “atividade extracurricular”, “teoria sociocultural”, “comunidade de prática” e “produção de musicais”, identificou-se que há mais publicações abordando temas como “colégio militar”, “comunidade de prática” e “teoria sociocultural”, porém em outras áreas do conhecimento tais como Educação, História, Matemática, Computação, Psicologia, Educação Física, Assistência Social e Sociologia, havendo assim, uma escassa produção em Linguística Aplicada, principalmente no que diz respeito ao ensino de língua adicional.

¹³ SEL é uma espécie de Grêmio estudantil composto apenas por alunos do segundo ano do Ensino Médio que tem como responsabilidade organizar eventos para os alunos e comunidade escolar ao longo do ano letivo. Como exemplo dessas atividades, estão a celebração de datas comemorativas, organização de campeonatos esportivos, campanhas de caridade e festas temáticas.

Dessa forma, considero que as publicações citadas nesta subseção refletem o caráter inédito da pesquisa aqui apresentada, ao mesmo tempo que encontram apoio em outras pesquisas acadêmicas desenvolvidas recentemente. Pondero ainda que o diferencial deste trabalho está no pressuposto de que o desenvolvimento da língua inglesa, pode ocorrer em um espaço mais colaborativo e menos controlador, vindo a incentivar outras escolas na realização de projetos similares ao aqui exposto.

Após esta revisão de estudos relativa à aprendizagem de LA em contexto militar, apresento, no próximo tópico deste referencial, as teorias que embasam a análise a que este estudo se propõe.

2.2 Teoria Sociocultural: uma breve introdução

Uma das principais características que distingue o homem de outros animais é a cultura. Esse aspecto trazido por Lev Semenovich Vygotsky¹⁴ é definido como um produto tanto das atividades, como da própria vida social do homem, uma vez que a cultura é o resultado daquilo que se produz por intermédio da relação que se estabelece com o meio.

Desse modo, surge a Teoria Sociocultural, em contraste com outras teorias já existentes e que não contemplavam as construções sócio-históricas do indivíduo. Em outras palavras, a teoria behaviorista ou comportamental, inicialmente trazida por Watson (1913), analisava o comportamento humano de forma isolada. Mais tarde, a teoria construtivista de Piaget (1993), passou a focar no desenvolvimento da aprendizagem, mas por um viés biológico.

Também conhecida por teoria sócio-histórico-cultural, teoria histórico-cultural e teoria sócio-histórica, a teoria sociocultural apresentada por Vygotsky (1967) busca compreender o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos por meio da sua interação com outro indivíduo no meio social. Para Vygotsky, existe uma linha tênue entre aprendizagem e desenvolvimento, sendo o aprendiz visto como um participante ativo na construção de seu conhecimento, e a interação, como peça-chave para o seu desenvolvimento cognitivo.

Para Vygotsky (1978), os indivíduos se utilizam de artefatos para modificar o meio e as circunstâncias por eles vividas. Esses artefatos podem ser signos ou

¹⁴ O nome do teórico recebe diferentes grafias encontradas na literatura, tais como: *Vigotski*, *Vigotsky* e *Vygotski*. Para esta pesquisa, optei usar a grafia *Vygotsky* por ser a mais recorrente em minhas leituras. Uso uma grafia diferente dessa apenas quando se trata de citações diretas.

ferramentas e são usadas para mediar e regular as relações com outros indivíduos ou com eles mesmos. O autor defende que o uso desses artefatos de mediação seria o suficiente para diferenciar os seres humanos de outras espécies, uma vez que esses artefatos nos fazem pensar antes de agirmos, o que, por sua vez, denota uma função mental complexa. Ligada a essa função complexa e inerente aos seres humanos se encontram o letramento, a categorização, a racionalidade e a lógica.

São artefatos culturais de alta complexidade como esses que servem para mediar a relação entre o individual e o social-material, servindo como um elo de ligação entre a pessoa e o ambiente (LANTOLF; THORNE; POEHNER, 2015). Assim, ao transformarmos o nosso meio social e material, modificamos a nós mesmos e a forma como vivemos no mundo.

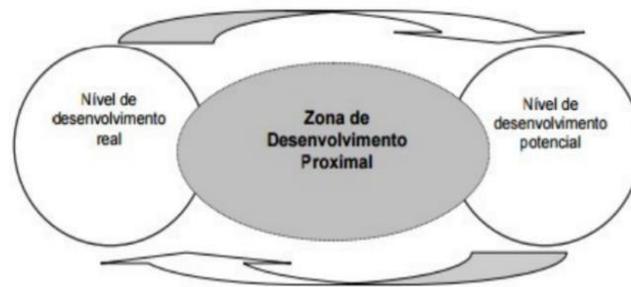
De acordo com Vygotsky (1981), uma forma de mediação é a regulação. Ele explica que, já na infância, a criança passa por três estágios essenciais em seu desenvolvimento cognitivo:

- a) regulação pelo objeto – o ambiente influencia a criança;
- b) regulação pelo outro: o indivíduo realiza tarefas com o auxílio de outras pessoas;
- c) autorregulação: o próprio indivíduo busca estratégias para realizar tarefas sem interferência externa.

A fim de entender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, recorreremos ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para Lantolf (2000), a ZDP é uma construção colaborativa que torna os aprendizes autorregulados, isto é, mais independentes e autônomos. Tal conceito apresentado por Vygotsky (1981) parte do princípio de que tudo aquilo que um aprendiz pode fazer com a ajuda de alguém hoje, pode ser feito por ele sozinho amanhã. Sendo assim, o desenvolvimento humano é formado por dois níveis, o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

Logo, chamamos de ZDP esse espaço metafórico entre o que se é capaz de fazer quando se age sozinho e o que se consegue fazer com o auxílio de alguém mais experiente. Vejamos a Figura 1.

Figura 1 – Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP



Fonte: Araújo (2009 *apud* FIGUEIREDO, 2019, p. 43).

Como pode ser observado na Figura 1, é por meio da construção de ZDPs que os aprendizes se desenvolvem no meio social até que se tornem independentes e autorregulados. Desse modo, podemos perceber a formação de ZDPs em diferentes contextos de aprendizagem, ou seja, na interação entre crianças e adultos, professores e alunos, e até mesmo na relação entre os próprios aprendizes. À medida que os pares vão interagindo e colaborando entre si, essa diferença entre o que se sabe fazer com ajuda vai diminuindo, até que se alcance a autorregulação. De acordo com Shabani, Khatib e Ebadi (2010, p. 238):

[...] os indivíduos aprendem melhor quando trabalham junto com pessoas em situações de colaboração, e é por meio desses esforços colaborativos com pessoas mais experientes que os aprendizes aprendem e se apropriam de novos conceitos, novos instrumentos psicológicos e novas habilidades.

Sendo assim, a ZDP não pode ser confundida com a transferência de conhecimento ou de habilidades de alguém que sabe mais para alguém que sabe menos (MOLL, 1990), ao mesmo tempo que não há nenhuma imposição com relação a quem ocupa a posição de pares mais e menos experientes dentro de um determinado grupo. Em outras palavras, os pares mais experientes nem sempre serão os adultos ou os professores, da mesma forma que os pares menos experientes nem sempre serão as crianças ou os alunos.

Posto isso, podemos relacionar construtos da teoria sociocultural aqui apresentados ao contexto de aprendizagem de uma língua adicional. Aprendemos uma língua por meio da mediação que fazemos com nosso meio, ou seja, de nossa interação com artefatos e outras pessoas. Em nossas relações com os pares, sejam eles professores ou colegas, pares mais ou menos experientes, a aprendizagem

acontece. É por intermédio da interação social que aprendizes alcançam o nível de desenvolvimento potencial na aprendizagem de LA.

Atrelados aos construtos de Vygotsky, podemos encontrar outros conceitos que dizem respeito à aprendizagem colaborativa, alguns inclusive na área de aquisição de segunda língua. Nas próximas seções, apresento alguns desses conceitos que trazem um novo olhar acerca da teoria sociocultural e dos quais posteriormente relaciono ao meu objeto de estudo: identidade e investimento (DARVIN; NORTON, 2015), comunidade imaginada (ANDERSON, 1991), comunidade de prática (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2015), agência (LIPPONEN; KUMPULAINEN, 2011; OXFORD, 2003) e autonomia (OXFORD, 2003). Discorro, também, sobre o conceito de *perezhivanie* (LIBERALI; FUGA, 2018), um termo empregado por Vygotsky (1994), mas que só recebeu maior destaque nas duas últimas décadas.

2.2.1 Língua, identidade e investimento

A teoria sociocultural nos permite entender a língua como uma construção fundamentalmente social que constitui significado na comunicação diária. Para Vygotsky (1978), a essência da língua está na ação social, sendo a sua existência fundamentada pelo uso e pela comunicação. Logo, para que se compreenda a relação entre língua e identidade é importante partir do princípio de que todo o indivíduo é um ser constituído por suas histórias, culturas e relações sociais, e que esses aspectos definem nossa identidade e se manifestam diretamente em nossa língua.

Por essa razão, é correto afirmar que nenhum sujeito apresenta uma única identidade fixa ou permanente, mas várias identidades, e as constrói nos sistemas culturais que o rodeia, assumindo-as em diferentes momentos, dependendo do contexto em que se encontra inserido.

Hall (2002), por sua vez, define identidade como um processo inato, existente em nossa consciência desde o nascimento, mantendo-se como algo permanentemente incompleto, em constante formação ao longo do tempo. O autor completa dizendo que identidade surge “de uma *falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*” (HALL, 2002, p. 39, grifo do autor).

Assim como não se pode pensar a língua de forma isolada, separada de seus falantes, como um vácuo social, não se pode pensar em língua separada de identidade, uma vez que é através da língua que são percebidas as heranças culturais e históricas de um indivíduo. De acordo com Bourdieu (1977), não há como dissociar o discurso daquele que o profere, nem mesmo dissociá-lo da comunidade no qual está inserido. Isso ocorre porque, sempre que se fala, se negocia e se renegocia quem somos em relação ao meio social, reorganizando essa relação no tempo e no espaço. Com relação à identidade e língua, Hall (2002, p. 40) afirma que:

A língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós. Não podemos, em qualquer sentido simples, ser seus autores. Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais.

Corroborando essa ideia, Moita Lopes (2013) vê a língua longe de um sistema autônomo e fechado. Ele retoma a metáfora filosófica do rizoma¹⁵ proposta por Deleuze e Guattari (2000) para pensarmos as línguas em sua concepção social. Segundo Moita Lopes (2013, p. 104), a língua deve ser vista “[...] como trama instável de fluxos que só ganha vida quando as pessoas e suas subjetividades e histórias são consideradas nas práticas sociais múltiplas e situadas de construção de significado em que atuam.”

Com relação à identidade nos espaços escolares, Hawkins (2005), por sua vez, complementa dizendo que:

Os indivíduos trazem histórias vividas para atividades e eventos em ambientes situados, e é por meio de comunicações e interações com outras pessoas nesses ambientes que os alunos negociam e co-constroem suas visões de si mesmos e do mundo. As atividades e contextos, entretanto, estão imbuídos e representam valores e ideologias específicos (que privilegiam certas práticas em detrimento de outras), e estas moldam a dinâmica das interações. (HAWKINS, 2005, p. 61, tradução nossa¹⁶)¹⁷.

¹⁵ Os rizomas são caules vegetais que formam um emaranhado de pequenas raízes. Deleuze e Guattari (2000) utilizam essa metáfora para pensar as múltiplas conexões e a complexidade da língua.

¹⁶ Todas as traduções realizadas nesta dissertação são de inteira responsabilidade da autora deste trabalho.

¹⁷ “Identity formation can be described as an ongoing negotiation between the individual and the social context or environment, with particular attention paid to operant cultural and power relations. Individuals bring lived histories to activities and events in situated environments, and it is through communications and interactions with others in these environments that learners negotiate and co-construct their views of themselves and the world. The activities and contexts, however, are imbued with and represent specific values and ideologies” (HAWKINS, 2005, p. 61).

Uma das pesquisadoras que tem se destacado pelas discussões acerca de identidade no ensino de línguas é a canadense Bonny Norton. Segundo Norton (2013), identidade tem a ver com “como uma pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação está estruturada através do tempo e do espaço e como a pessoa entende as possibilidades para o futuro” (NORTON, 2013, p. 45).¹⁸ Assim, tendo em vista a relação complexa entre o aprendiz de uma língua e o mundo social, Norton (2013) e Darwin e Norton (1995) procuraram examinar em que condições a interação social ocorre, e em que medida as relações de poder limitam as oportunidades de fala dos aprendizes de línguas (BOURDIEU, 1991).

Partindo dessa reflexão, Darwin e Norton (2015), afirmam que o construto psicológico da motivação não é garantia de sucesso na aprendizagem de uma segunda língua. Assim, inspirados pelo trabalho de Bourdieu (1991), Darwin e Norton (1995) desenvolveram o construto do investimento para completar o construto da motivação no campo de aquisição de segunda língua. De acordo com Darwin e Norton (2015), o construto do investimento se tornou um sinônimo para “comprometimento em aprendizagem de língua” e se baseia na escolha e na intenção dos aprendizes. Esse construto explica que, ao investirem em uma língua, os aprendizes entendem que isso os ajudará a adquirir uma vasta gama de recursos materiais e simbólicos, aumentando o seu capital cultural¹⁹ e, conseqüentemente, seu poder social.

O construto do investimento reconhece que os aprendizes frequentemente têm desejos variáveis. Investimos em uma língua por razões diversas: trabalho, vida pessoal, viagem, lazer, prazer, entre outros. Dessa forma, enquanto o construto da motivação frequentemente vê o indivíduo em um conjunto de características fixas dentro de um determinado grupo, o investimento leva em consideração o aprendiz como um ser social com uma identidade complexa que muda através do tempo e do espaço e se reproduz na interação (DARVIN; NORTON, 2015).

Assim sendo, o objetivo do construto do investimento é de desmistificar dicotomias tradicionais com relação à identidade dos aprendizes de uma língua, tais como forte/fraco, bom/ruim e motivado/desmotivado, uma vez que as condições de

¹⁸ “[...] how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is structured across time and space, and how the person understands possibilities for the future” (NORTON, 2013, p. 45).

¹⁹ Capital cultural é um termo de Bourdieu usado por Norton (1995, 2016) para fazer referência ao conhecimento, credenciais e modos de pensamento que caracterizam diferentes classes ou grupos.

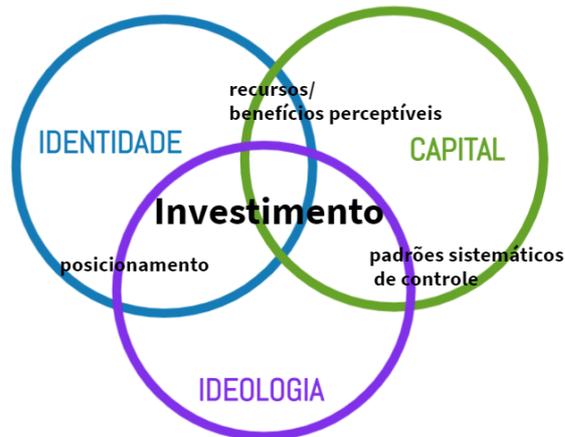
poder podem posicionar os aprendizes de múltiplas formas e muitas vezes desiguais, resultando em diferentes resultados de aprendizagem.

Por isso, conhecer o construto do investimento nos permite repensar alguns de nossos questionamentos relacionados ao comprometimento dos estudantes na aprendizagem de uma língua. Logo, além de perguntar o quanto o aprendiz está motivado para aprender a língua-alvo, é importante que também se problematize este questionamento: “Qual é o investimento nas práticas de língua desses aprendizes?” (NORTON, 2011, p. 421). Esses questionamentos se fazem importantes, porque, segundo a autora, um aprendiz pode estar altamente motivado, mas fazer pouco investimento na prática da língua, talvez por não se identificar com o contexto ou ainda por não ser dada a ele a chance de participar e, levando-o se sentir excluído, podendo inclusive ser rotulado como um aluno “ruim” ou desmotivado. Sendo assim, a concepção de investimento esclarece que há presença de outros elementos no processo de aprendizagem e que as relações de poder por eles estabelecidos revelam-se igualmente importantes nesse processo (NORTON; TOOHEY, 2011).

De acordo com Blommaert (2013), um dos grandes responsáveis por essas significantes mudanças nas ideologias de língua, capital linguístico e nas interações em ambientes culturais e multiculturais se deve aos avanços tecnológicos das últimas décadas. Isso se torna ainda mais evidente se pararmos para pensar em todas as informações que conseguimos obter através da internet e o quanto os novos recursos tecnológicos encurtaram as barreiras da comunicação entre as pessoas. Diferentemente do passado, parte dos aprendizes da atualidade consegue participar de diferentes espaços, tanto presencialmente quanto remotamente, muitas vezes conectados a recursos disponíveis através de um clique, fazendo esse impacto nas identidades ser ainda mais significativa. Vale dizer também que tal possibilidade tornou as desigualdades ainda maiores (CROMPTON, 2008).

Assim, para analisar a aprendizagem de línguas através da ótica do investimento, Darwin e Norton (2015) propuseram um modelo contemplando a interseção de identidade, capital e ideologia, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2 – Modelo de Investimento



Fonte: Darwin e Norton (2015, p. 42, tradução nossa).

Como mencionado anteriormente, conceituar investimento tornou-se mais complexo justificando uma maior apreciação na conexão entre identidade, capital e ideologia. Dessa forma, podemos observar através do modelo proposto pelos autores que, à medida que os aprendizes percorrem diferentes espaços, as ideologias se juntam e competem, moldando as identidades e posicionando os aprendizes de maneiras diferentes. Em outras palavras, o valor do capital econômico, cultural ou social de um aprendiz muda conforme o trânsito no tempo e no espaço, podendo, como consequência desse movimento, que esse capital seja valorizado em um lugar, mas desvalorizado em outro. Isso faz com que os aprendizes estejam sujeitos, e não completamente limitados, às ideologias de diferentes grupos ou campos que determinam como o seu capital é “percebido e reconhecido como legítimo” (BOURDIEU, 1987, p. 4), ou, ainda, transformado em capital simbólico, que é influenciado pelas histórias e experiências de vida das pessoas.

Segundo Darwin e Norton (2015), devemos focar em uma pedagogia que não reproduza as ideologias dominantes, mas desafie e transforme os diferentes espaços de aprendizagem em espaços de aprendizagem para todos, com atividades que valorizem e respeitem a identidade, os interesses e os diferentes capitais culturais dos aprendizes.

Na próxima subseção, discorro sobre os conceitos de comunidade imaginada e comunidade real de prática, como grupos que tendem a valorizar a interseção proposta pelo modelo de Darwin e Norton (2015) e que, conseqüentemente, possibilitam o processo de ensino e aprendizagem de línguas em outros espaços

que não necessariamente se limitem ao modelo tradicional de aprendizagem que encontramos na sala de aula.

2.2.2 Comunidade imaginada e comunidade de real de prática

Como vimos anteriormente, nossa identidade se constitui a partir de nossas relações com o meio social e os espaços que frequentamos ou com os quais nos identificamos. Pode-se dizer, assim, que, ao longo de nossas vidas, somos permeados por diversos grupos conforme interagimos e nos relacionamos uns com os outros. Bairro, condomínio, clube, igreja e academia são apenas alguns exemplos de espaços que abrigam comunidades delimitadas pelo interesse das pessoas que as compõem.

No ambiente escolar não é diferente. Rotineiramente, os aprendizes buscam atividades de sua preferência ou se agrupam à medida que vão se identificando com um determinado esporte, grupo de pesquisa ou atividade artística. Essas comunidades às quais pertencemos podem ser denominadas reais ou imaginadas e mudam ao longo dos anos conforme nossos gostos e interesses. Porém, nem todo e qualquer grupo pode ser chamado de comunidade de prática ou comunidade imaginada, uma vez que ambos os conceitos apresentam propósitos e características específicas.

O primeiro teórico a definir comunidade imaginada foi o historiador Anderson (1991). Esse conceito foi posteriormente ampliado por outros estudiosos de diferentes áreas para designar um grupo de pessoas que compartilha interesses mútuos.

Na área da Linguística Aplicada, Bonny Norton foi a primeira pesquisadora a usar o termo. Para ela, comunidade imaginada “se refere a grupos de pessoas, não imediatamente reais e acessíveis, com os quais nos conectamos através do poder da imaginação” (NORTON, 2013, p. 8)²⁰. Um bom exemplo de comunidade imaginada seria o fã clube de uma banda, ou ainda, um grupo de pessoas que se propõe estudar uma língua adicional. Quando se tem um ídolo, se busca uma ligação imaginária com um determinado artista, da mesma forma que a

²⁰ “[...] refer to groups of people, not immediately tangible and accessible, with whom we connect through the power of the imagination” (NORTON, 2013, p. 8).

aprendizagem de uma língua adicional nos permite uma conexão com o mundo real ou fictício.

Para Pavlenko e Norton (2007, p. 589)²¹:

A noção de comunidades imaginadas encontra-se intimamente ligada aos conceitos de língua e identidade e tem grande potencial de ligar teoria e prática no ensino de línguas na formação de uma pedagogia crítica e transformativa.

De posse desses conceitos, Norton (2013) acrescenta que, mesmo não estabelecendo um engajamento real com um determinado grupo, através das comunidades imaginadas, pode-se formar o que se entende por comunidade real de prática, pois a imaginação ou adoração por algo também é capaz de gerar um sentimento de pertencimento a uma coletividade (WENGER, 1998) e desse desejo se constituírem como reais. Isso encontra ainda mais força quando se pensa nas facilidades cunhadas aos avanços da tecnologia. Assim sendo, as comunidades reais ou imaginadas podem ser também virtuais. Exemplos disso são fóruns, aulas online, *lives* e uma infinidade de outros grupos fomentados pelas infinitas possibilidades encontradas nas páginas da internet.

O termo comunidade de prática (*community of practice*), por sua vez, encontra suas raízes nos estudos sócio-histórico-culturais em educação. Foi usado pela primeira vez por Lave e Wenger (1991) para apresentar uma das bases da teoria da aprendizagem situada, explicando que a aprendizagem é indissociável da prática social. Assim, os autores explicam também como uma comunidade agrega novos membros, isto é, através da troca entre pares mais e menos experientes, os novatos, cuja participação é inicialmente mais periférica, passam a conquistar o seu espaço.

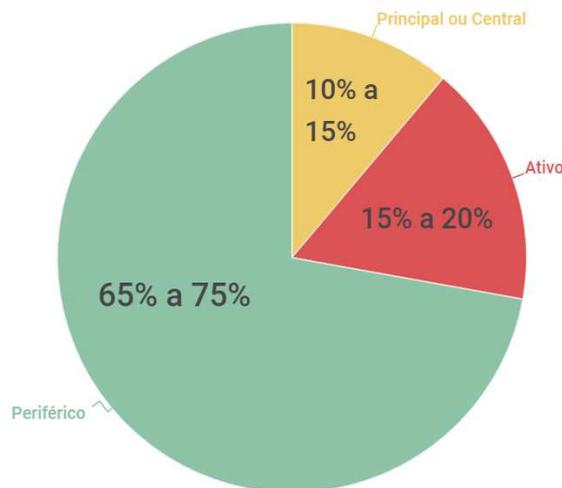
Posterior a essa obra, Etienne Wenger (WENGER, 1998) se apropria do conceito de comunidade de prática e passa a desenvolvê-lo de forma mais aprofundada. Em seu livro, *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Wenger (1998) afirma que a formação de uma comunidade acontece a partir do momento em que há um engajamento mútuo e um empreendimento conjunto, no

²¹ “[...] the notion of imagined communities has great potential for bridging theory and praxis in language education and for informing critical and transformative language pedagogy” (PAVALENKO; NORTON, 2007, p. 589).

qual seus membros, ligados por um propósito em comum, passam a compartilhar uma série de rotinas, procedimentos, artefatos, vocabulário, entre outras práticas.

Na terceira obra de Wenger, *Cultivating Communities of Practice*, escrita com os autores Mcdermott e Snyder (2002), comunidade de prática é conceituada como um grupo de pessoas que “compartilha uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão sobre um assunto, e que aprofundam seu conhecimento e domínio nesta área interagindo em uma base contínua” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 4)²². Foi nessa obra que os autores definiram alguns princípios para se cultivar uma comunidade de prática de forma bem-sucedida. Entre eles, destaco os diferentes níveis de participação de uma CoP definidas pelos autores como principal, ativo ou periférico, como pode ser visto no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Níveis de Participação na CoP



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação com base em Wenger, Mcdermott e Snyder (2002).

O grupo *principal* ou *central* é aquele formado pelos sujeitos mais comprometidos da comunidade. Conhecidos como o coração da CoP, correspondem a um grupo de 10% a 15% de seus membros e são os que organizam e guiam o grupo na realização das tarefas. O grupo *ativo* corresponde a 15 ou 20% de seus

²² “share a concern, a set of problems or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 4).

membros. Eles frequentam e participam dos encontros, porém sem a mesma regularidade ou responsabilidade exercida pelo grupo principal. O grupo *periférico*, por sua vez, é aquele que corresponde ao maior número de pessoas, de 65% a 75%, que se envolvem de forma esporádica nas atividades quando sua participação é indispensável. Dessa forma, a representação do Gráfico 1 serve para justificar que nem todos os membros de uma comunidade de prática participam de forma igual. Uns se envolvem mais, outros menos, e isso é um processo absolutamente natural. Outro ponto importante é que, mesmo que os novatos desempenhem uma função mais periférica em um primeiro momento, aprendem com as novas práticas, podendo vir um dia a ocupar papéis mais centrais dentro da CoP.

Em publicação mais recente, Etienne e Beverly Wenger-Trayner (2015) reformularam a definição para comunidade de prática e suas características. Segundo esses autores, as CoPs:

[...] são formadas por pessoas engajadas no processo de **aprendizagem colaborativa em um domínio compartilhado do esforço humano**: uma tribo aprendendo a sobreviver, uma banda de artistas procurando novas formas de se expressar, um grupo de engenheiros trabalhando com problemas semelhantes, uma turma de alunos definindo suas identidades na escola, [...] Resumindo: Comunidades de prática são grupos de pessoas que **compartilham uma preocupação ou paixão por algo que eles fazem e aprendem como fazer melhor ao interagirem regularmente**. (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2015, p. 1-2, grifo nosso)²³

Assim sendo, nem toda a comunidade pode necessariamente compor uma comunidade de prática. Para Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015), além de ter a aprendizagem como motivo de sua existência, para que uma comunidade seja denominada de fato uma CoP, deve apresentar três elementos básicos, conforme mostra a Figura 3.

²³ “Communities of practice are formed by people who engage in a process of collective learning in a shared domain of human endeavor: a tribe learning to survive, a band of artists seeking new forms of expression, a group of engineers working on similar problems, a clique of pupils defining their identity in the school, a network of surgeons exploring novel techniques, a gathering of first-time managers helping each other cope. In a nutshell: Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly”. (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2015, p. 1-2)

Figura 3 – Elementos da CoP



Fonte: Adaptado de Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015) pela autora desta dissertação.

Para Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015), o *domínio* é fundamental para que se tenha uma comunidade de prática legítima. Esse elemento tem a ver com o interesse comum compartilhado pelos integrantes de uma comunidade, ou seja, pode ser definido como o tema ou o problema do grupo. É através do domínio que se estabelece o propósito da comunidade, e isso, conseqüentemente, define sua identidade coletiva. Sem o domínio, a comunidade de prática seria apenas um grupo de amigos (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

O termo *comunidade*, por sua vez, diz respeito às relações construídas pelos membros que compartilham conhecimentos, se ajudam entre si e, conseqüentemente, aprendem juntos. Logo, ter o mesmo interesse e participar de um mesmo grupo não é garantia de uma comunidade. Para se constituir uma comunidade de prática, seus membros precisam aprender uns com os outros através da colaboração. Em suma, para se constituir como comunidade deve haver interação, entrosamento e aprendizagem colaborativa.

A *prática*, por outro lado, está relacionada ao fato de que os membros desenvolvem um repertório comum de recursos (experiências, histórias, ferramentas e métodos) para resolver determinados problemas. Logo, podemos concluir que uma comunidade de prática não apenas compartilha interesses, mas, como o nome bem sugere, faz com que seus membros coloquem “a mão na massa” para juntos chegarem a um resultado decorrido do investimento e esforço do coletivo.

Os autores Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015) afirmam ainda que não há regras sobre a constituição física de uma comunidade de prática. As CoPs podem surgir em diversas áreas, se constituir de diversas formas e tamanhos, com membros atuando em pequenos ou em grandes grupos, seja de forma mais central, seja de forma mais periférica. Certas CoPs se reúnem presencialmente, outras de forma virtual. Umas são formais, ou seja, são criadas por uma determinada instituição e apresentam objetivos claros. Outras são informais, podendo surgir espontaneamente, fora de uma organização. Por outro lado, uma vez concebidas, elas nos permitem ver além de estruturas formais mais óbvias, tais como salas de aula, e perceber as estruturas definidas por engajamento na prática e o aprendizado informal que vem com elas (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2015).

Na próxima subseção, apresento a relação entre protagonismo juvenil e agência, conceitos que, naturalmente, se relacionam às CoPs organizadas por jovens aprendizes.

2.2.3 Protagonismo juvenil e a sua relação com o conceito de agência

Assim que iniciei meus estudos sobre o Clube de Inglês, uma das palavras que mais chamou a minha atenção devido ao seu uso frequente foi “protagonismo”. Na sala de aula, nas reuniões, nos encontros e, em muitos outros momentos, lá estava ela sendo usada pelos professores, diretores de ensino e pelos próprios aprendizes. A palavra encontra-se tão aderida aos discursos dos aprendizes que, além de ser encontrada nas narrativas desta pesquisa, foi localizada também no livro de memórias, fotolivro lançado para registrar as emoções vividas pelos alunos envolvidos no espetáculo musical “*Les Misérables – The Concert*”, como podemos observar na Figura 4.

Figura 4 – Ocorrências da palavra “protagonismo” no livro de memórias



Fonte: Elaborado pela autora com base no livro “*Les Misérables – The Concert*” (LES MISÉRABLES..., 2019).

O termo protagonismo juvenil não é recente. Teve sua origem nos artigos em educação em meados dos anos 90. Porém, um dos motivos pelos quais protagonismo se encontra tão presente nos discursos de âmbito escolar da atualidade se deve à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que faz menção a esse conceito em uma das dez competências gerais da Educação Básica, conforme segue:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e **exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.** (BRASIL, 2017, p. 9, grifo nosso).

Essa palavra é citada diversas vezes no documento para destacar a importância do “fazer” do aluno para sua vida social e coletiva. Costa (2001) foi um dos pioneiros a teorizar protagonismo juvenil no Brasil. De acordo com o autor:

O termo Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de **iniciativa, liberdade e compromisso**. [...] no campo da educação, o termo Protagonismo Juvenil designa a atuação dos jovens como personagens principais de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, **é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla**. (COSTA, 2001, 179, grifo nosso).

Como podemos observar na definição de Costa (2001), protagonismo juvenil se relaciona ao processo de mudança da sociedade através da atuação e participação do jovem em qualquer espaço, a fim de contribuir para uma formação mais cidadã, ou seja, de sujeitos atuantes, responsáveis, críticos e efetivamente participativos. Corroborando essa definição em publicação posterior, Costa e Vieira (2006, p. 126) pontuam que:

[...] o protagonismo juvenil é reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política em que estão inseridos. Nesse sentido, participar, para o adolescente, é **envolver-se em processos de discussão, decisão, planejamento e execução de ações**, visando através do seu envolvimento na solução de **problemas reais, desenvolver o seu potencial criativo e a sua força transformadora**. (COSTA; VIEIRA, 2006, p. 126, grifo nosso).

Dessa forma, podemos pensar o protagonismo juvenil como um conceito que resgata a Educação Libertadora trazida por Freire (2002), em que a ação e a reflexão levam ao aprendizado e à superação e cujo papel dos professores dentro desse processo é de atuar como um orientador e problematizador, tecendo relações e estratégias pedagógicas rumo à autonomia dos jovens (CONRAD, 2019).

Assim, ao refletir sobre protagonismo dentro de um escopo sócio-histórico-cultural, proponho aqui fazer uma relação de protagonismo juvenil ao conceito de agência. Mas o que seria agência na concepção deste estudo?

Já faz algum tempo que vários teóricos tentam encontrar uma definição para o conceito de agência em diferentes áreas, entre elas a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia. Primeiramente, agência é um termo que vem do latim “*agentia*”, que, de acordo com o dicionário, significa “capacidade de atuação, de exercer tarefa; atividade, diligência”²⁴.

²⁴ Definição extraída do dicionário Michaelis on-line. Acesso em: 05 fev. 2021.

Para ampliar a definição do dicionário, me baseio em Lipponen e Kumpulainen (2011, p. 813), que apresentam agência como “a capacidade de iniciar uma ação proposital para implicar vontade, autonomia, liberdade e escolha.”²⁵

Resgatando Latour (1986), a agência reside nas “ações de uma cadeia de agentes no qual cada um “traduz” de acordo com seus próprios projetos – e o poder é composto, aqui e agora, pela inscrição de muitos atores em um dado esquema político e social” (LATOURE, 1986, p. 264)²⁶. Logo, assim como o protagonismo, a agência não pode ser vista como um atributo individual do sujeito. Ela tem valor social e se manifesta quando ações particulares causam mudanças em relação ao estado das coisas, se tornando efetiva através de experiências socialmente construídas (LIPPONEN; KUMPULAINEN, 2011).

Com relação às línguas adicionais, Norton (2013) afirma que o desejo de se aprender uma segunda língua vem da vontade de se tornar membro de uma comunidade de prática, e nosso papel como professores de língua é ajudar nossos alunos a desenvolver sua proficiência de forma que consigam se tornar membros dessas comunidades, ou seja, colaborar para o desenvolvimento de sua agência frente à CoP. De acordo com Oxford (2003), é esperada também uma certa agência por parte do aprendiz, que pode ser definida como a habilidade de agir com iniciativa e efeito em um mundo socialmente construído (HUNTER; COOKE, 2007).

Oxford (2003) acrescenta ainda que a agência pode ser bloqueada ou encorajada pelas condições sociais e culturais do indivíduo. Logo, na medida em que os alunos constituem um grupo como o Clube de Inglês e contam com o apoio da instituição e seus professores para construir algo grandioso e transformador de forma livre tanto aos olhos da comunidade escolar quanto para cada um dos envolvidos na CoP, pode-se dizer que o grupo exercita sua agência ou protagonismo dentro desse contexto.

Embora reconhecendo que existam na literatura diferentes visões de agência, acredito que, na visão deste estudo, protagonismo juvenil e agência apresentem uma proximidade conceitual que permite que sejam correlacionados, uma vez que ambos os conceitos se referem à participação ativa dos aprendizes em um mundo

²⁵ “[...] the capacity to initiate purposeful action that implies will, autonomy, freedom, and choice” (LIPPONEN; KUMPULAINEN, 2011, p. 813).

²⁶ “[...] the actions of a chain of agents each of whom “translates” it in accordance with his/her own projects’ – and ‘power is composed here and now by enrolling many actors in a given political and social scheme’ (LATOURE, 1986, p. 264).

socialmente construído. Em outras palavras, para fins desta pesquisa, define-se protagonismo/agência como sendo a qualidade de um fazer com efeito dentro da CoP que transforma o indivíduo e, conseqüentemente, enriquece uma experiência coletiva real.

Na próxima subseção, discorro sobre o conceito de autonomia e sua evolução dentro da área de ensino de língua adicional. É importante acrescentar que, diferentemente de protagonismo, autonomia e agência não podem ser vistos como sinônimos, distinção feita por Oxford (2003) a ser abordada na sequência. Por fim, é através das ideias dessa autora que apresento os diferentes papéis de agência dentro da concepção de autonomia sociocultural.

2.2.4 O conceito de autonomia

Em se tratando do ensino de línguas, autonomia é um conceito muito ligado à agência e ao empoderamento. Assim sendo, para que um aprendiz se torne autônomo na aprendizagem de uma língua, ele deve se sentir livre de um controle externo, ou seja, se sentir empoderado²⁷ (NICOLAIDES, 2017, p. 22). Mas o que de fato é autonomia? Como ela é vista no contexto de ensino e aprendizagem de língua adicional? Como ela se relaciona com o conceito de agência?

São inúmeros os estudiosos que buscam definir “autonomia” em diferentes áreas do conhecimento. Originalmente, a palavra autonomia vem do francês *autonomie*, sendo essa derivada de outras duas palavras em grego: ‘*autós*’, que significa ‘por si próprio’, e ‘*nomos*’, que significa ‘normas’ ou ‘regras’. Logo, ao analisarmos etimologicamente a palavra, autonomia pode ser definida como o ato de autorregular-se, de viver sob suas próprias regras (OXFORD, 2003).

Um dos teóricos mais lembrados por tratar do conceito de autonomia na área da educação é Paulo Freire. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2002) traz autonomia em uma visão libertadora que conduz as ações dos aprendizes rumo à emancipação: “[...] afinal, minha presença no mundo não é a de quem apenas se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.” (FREIRE, 2002, p. 60). Dessa forma, o teórico conceitua autonomia como a capacidade e a liberdade que o

²⁷ Para a autora, empoderamento é um conceito-chave dentro da autonomia e se relaciona aos processos que ajudam os aprendizes a se tornarem conscientes de que eles podem impactar o seu ambiente, e podem exercer algum controle das circunstâncias (SCHRADER, 2003).

aprendiz tem de construir o próprio aprendizado, enriquecendo essa construção com suas próprias experiências e saber.

Embora o conceito de autonomia seja bastante citado em documentos relacionados à educação, conceituar autonomia no processo de ensino e aprendizagem não é tão fácil quanto parece ser. Holec (1981) foi o primeiro teórico a apresentar uma definição de autonomia dentro do ensino de línguas e relacioná-la com a aprendizagem individual, definindo assim como “a habilidade de se cuidar da própria aprendizagem” (HOLEC, 1981, p. 3). Influenciado por ele, outros teóricos também conceituaram autonomia no sentido de independência, como Little (1991), Dickinson (1995) e Cotterall (1995). Para esses estudiosos, a autonomia está relacionada fundamentalmente à responsabilidade que o aprendiz apresenta por sua própria aprendizagem²⁸.

Mais adiante, o conceito de autonomia passou a ser ampliado para além do sentido de independência ou metodologia. Pennycook (1997), por exemplo, apresenta o conceito de autonomia por um viés político. Segundo o teórico, autonomia “não é tanto uma questão de como aprender quanto é uma questão de aprender como lutar por alternativas culturais” (PENNYCOOK, 1997, p. 45).

Assim, na concepção desse estudioso, autonomia significa a “luta para se tornar o autor de seu próprio mundo, ser capaz de criar seu próprio significado e de perseguir alternativas culturais no seio da política cultural do cotidiano” (PENNYCOOK, 1997, p. 39). Tal afirmação vai ao encontro do conceito de Freire (2002).

É diante desse contexto que surge o conceito de autonomia apresentado por Benson (1997). O autor critica as discussões superficiais no campo do ensino e aprendizagem de línguas, definindo autonomia como a capacidade de controlar a própria aprendizagem. Ao contrário do conceito de outros teóricos que definiam autonomia como “habilidade”, a palavra “capacidade” se relaciona ao que uma pessoa tem o potencial de fazer, ao invés do que ela realmente faz. Logo, quando se fala em autonomia como uma capacidade, estamos fazendo referência ao potencial

²⁸ Little (1991, p. 4) afirma que “autonomia é a capacidade de planejar, monitorar e avaliar as atividades de aprendizagem, e, necessariamente, abrange tanto o conteúdo quanto o processo de aprendizagem”. Dickinson (1995, p. 167) conceitua “autonomia tanto como uma atitude em relação à aprendizagem como uma capacidade para aprender de forma independente”. Seguindo a mesma linha, Cotterall (1995, p. 195) apresenta autonomia como “o ponto que os aprendizes demonstram a habilidade de usar um conjunto de táticas para assumir o controle sobre sua própria aprendizagem”.

que existe nos indivíduos, e não apenas um conjunto de comportamentos de aprendizagem.

Benson (1997, p. 29) afirma ainda que “o conceito de autonomia da forma como foi desenvolvido na área do ensino lingual é complexo e multifacetado”. Para esse autor, existem três versões de autonomia na aprendizagem de línguas: autonomia técnica, psicológica e política, conforme mostra o resumo no quadro a seguir.

Quadro 1 – Versões de Autonomia – Benson (1997)

- 1. Autonomia técnica – equipa os aprendizes no gerenciamento de sua própria aprendizagem fora da sala de aula;**
- 2. Autonomia psicológica – um construto psicológico que permite o aprendiz ter mais responsabilidade por sua aprendizagem;**
- 3. Autonomia política – que tem a ver com o controle que o aprendiz tem sobre o processo e o conteúdo de sua aprendizagem.**

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação.

Como podemos observar, a autonomia técnica, como o próprio nome sugere, se relaciona às estratégias e às condições que podem vir a auxiliar o aprendiz a melhorar seu desempenho na aprendizagem fora do contexto escolar. A autonomia psicológica, por sua vez, diz respeito à transformação interna do indivíduo, ou seja, atitudes e comportamentos que o tornam mais responsável pelo próprio processo de aprendizagem. Por fim, a versão política de autonomia se relaciona às escolhas de processos e conteúdos de aprendizagem, ou seja, está diretamente ligada às ideologias dos aprendizes. Nessa concepção, o aprendiz é estimulado pelo seu contexto social e, conseqüentemente, se responsabiliza pelas mudanças que venham a ocorrer no meio.

Nicolaidis (2003) explica que nós, seres humanos, somos necessariamente autônomos. Isso se dá pela capacidade que temos de aprender milhares de tarefas ao longo de nossas vidas, chegando ao ponto de um dia conseguirmos desempenhá-las sem a ajuda de quem nos ensinou. Isso conseqüentemente se aplica ao contexto de aprendizagem de língua adicional.

Fazendo uma crítica ao modelo de autonomia originalmente proposto por Benson (1997), Oxford (2003) propõe um modelo de autonomia mais sistemático na

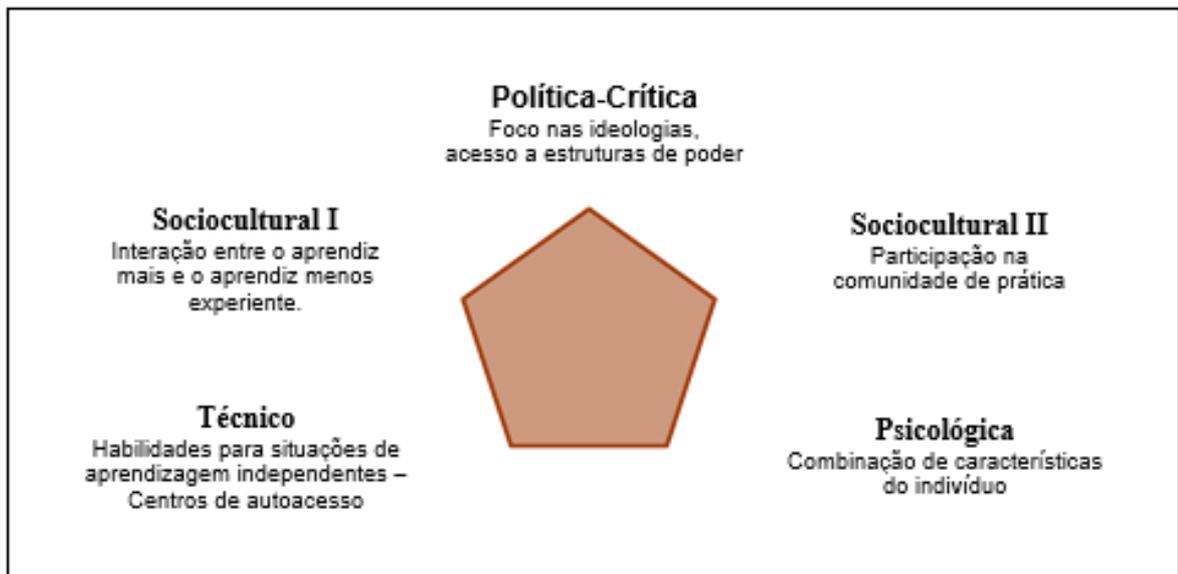
área de língua adicional. De acordo com a autora, o conceito de autonomia proposto por Benson (1997) é relevante para o contexto de ensino e aprendizagem de línguas, porém fragmentado, uma vez que não contempla a perspectiva sociocultural.

É dessa crítica que Oxford (2003) elabora o conceito de autonomia sociocultural baseado em Vygotsky (1978), vendo o indivíduo muito além da noção de autonomia individual, ou seja, inserido em um contexto social e histórico. Assim, complementando o modelo de autonomia de Benson (1997), Oxford (2003) apresenta autonomia em quatro diferentes perspectivas, cada uma delas com um foco distinto:

- a) Perspectiva técnica – foca na situação física;
- b) Perspectiva psicológica – foca nas características dos aprendizes;
- c) Perspectiva sociocultural – foca na aprendizagem mediada;
- d) Perspectiva política-crítica – adiciona a palavra “crítica” à já existente “política” para contemplar ideologias, acesso e estruturas de poder.

Além desses conceitos, a autora lança duas versões de autonomia dentro da Perspectiva Sociocultural: Sociocultural I e Sociocultural II, conforme mostra a figura do modelo sistemático do aprendiz autônomo (OXFORD, 2003) e representado por Nicolaidis (2017) na figura 5.

Figura 5 – Modelo Sistemático de Autonomia



Fonte: Elaborado por Nicolaidis (2017) com base na teoria de Oxford (2003). (OXFORD, 2003 *apud* NICOLAIDES, 2017, p. 28, tradução nossa).

Como mostra o modelo sistemático de autonomia proposto por Nicolaidis (2017), além de a autonomia ser vista em uma perspectiva técnica, psicológica e política-crítica, ela também é vista em uma perspectiva sociocultural. Esse conceito, por sua vez, é dividido em Sociocultural I e II.

A sociocultural I diz respeito ao alcance da autorregulação por meio da interação entre os pares, podendo a mediação ocorrer por parte de um outro indivíduo (colega ou professor) ou objeto (livro, computador ou celular, por exemplo). Nessa perspectiva, o conceito de agência é entendido como o poder que o aprendiz tem de controlar a própria aprendizagem por meio da autorregulação.

A sociocultural II se relaciona a participação ativa dentro da comunidade de prática. O conceito de agência na versão Sociocultural II diz respeito ao envolvimento em uma atividade com a ajuda de um parceiro mais experiente.

Dessa forma, Oxford (2003) também traz a importância do conceito de agência em diferentes perspectivas da autonomia sociocultural. Assim, conforme explica a autora, agência pode ser vista ainda na perspectiva técnica (vista como total ou limitada pelos defensores e críticos do autoacesso respectivamente), psicológica (como característica do indivíduo) e política-crítica, em que a agência é vista como o poder de controlar a própria situação, ser totalmente ouvido, livre de opressão e fazer escolhas.

Através das reflexões e dos conceitos aqui apresentados, é possível concluir que, ao longo da história do ensino de línguas, houve uma ampliação na definição de autonomia, sendo que, inicialmente, esse conceito parecia estar ligado a uma visão de aprendizagem mais independente ou individualizada, ou seja, do ponto de vista do indivíduo e fora de um contexto coletivo. Ademais, algumas abordagens que antes eram fundamentalmente centradas em atitudes passaram posteriormente a focar mais no aprendiz de forma mais abrangente. Para Oxford (2011), de nada adianta o aprendiz possuir habilidade, atitude, vontade e ação, se ele entende o mundo apenas sob uma perspectiva individual. Logo, conclui-se que a ideia de uma autonomia individual é insuficiente, já que o mundo é coletivo.

Com relação à autonomia e agência, vimos o quanto ambos os conceitos se conectam e se complementam entre si, ocupando diferentes papéis em diferentes perspectivas. Porém, de um modo geral, ao considerarmos as ideias de Oxford (2003, 2011), autonomia pode ser definida como a qualidade de ser autorregulado ou capaz de regular os próprios pensamentos, aprendizagens e ações através da relação com o outro; agência, de outra parte, entendida como “a qualidade de ser uma força ativa na produção de efeito, e um agente é aquele que tem essa qualidade” (OXFORD, 2003, p. 80)²⁹.

Na subseção a seguir, proponho-me a discorrer sobre o conceito de *perezhivanie*, um dos construtos mais recentes dentro da teoria sociocultural de Vygotsky (1994) e que também servirá de escopo para a minha análise de dados.

2.2.5 O conceito de *perezhivanie*

Vimos que, na concepção vygotskyana, a aprendizagem é considerada um processo socialmente situado que depende da interação entre os indivíduos para efetivamente acontecer. É nesse processo colaborativo que ocorre o desenvolvimento do sujeito, estabelecendo um forte elo com as emoções, através do qual podemos relacionar à *perezhivanie*. Vygotsky não teve tempo de desenvolver esse conceito com profundidade, mas deixou em seus manuscritos várias pistas que

²⁹ “The quality of being an active force in producing an effect, and an agent is one who has this quality” (OXFORD, 2003, p. 80).

vêm sendo exploradas e expandidas, a fim de entender como o conceito pode impactar cada indivíduo e a coletividade.

Etimologicamente, o prefixo “pere” pode ser traduzido como “através” e “zhivat”, “viver” (DELARI JR.; BOBROVA PASSOS, 2009, p. 9). Segundo Blunden (2014), mesmo em se tratando de uma palavra de uso corriqueiro em russo, usada inclusive nos registros do dramaturgo Stanislavski (1992) como ferramenta que permite ao ator sentir, entender e assim criar personagens a partir de experiências emocionais revividas na ficção, *perezhivanie* (plural – *perezhivaniya*) pode ser considerada de difícil tradução para outras línguas.

Resgatando a definição do dicionário de psicologia desenvolvido por Varshava e Vygotsky (1931, p. 28), *perezhivanie* é encontrado como “um nome comum para experiência psicológica direta”, fazendo referência a como alguém experencia algo e o que de fato é experienciado. Para Blunden (2014), a palavra pode ser associada a “uma experiência vivida” em uma “situação social de desenvolvimento”.

Embora os termos “experiência” e “experiência emocional” tenham sido recorrentes para traduzir esse conceito, podemos dizer que ambas as definições são, de fato, muito vagas para descrever *perezhivaniya*. Para Toassa e Souza (2010), *perezhivanie* se constitui como um processo próprio da vida humana e pode ser entendida como um acontecimento de forte carga emocional, capaz de produzir mudanças profundas na vida de uma pessoa real (ou, no caso da arte, na vida de um personagem).

De acordo com Veresov (2016), um dos grandes pesquisadores da escola de Vygotsky da atualidade, *perezhivanie* não pode ser tratado como um simples significado, mas como um conteúdo teórico. Segundo o autor, *perezhivanie* é um termo usado para demonstrar a relação entre o social e o individual e o modo como os sujeitos refratam as experiências sociais vividas. Para esse estudioso, essas experiências podem envolver tanto emoções positivas quanto negativas que, mesmo sendo experienciadas pelos indivíduos dentro de um mesmo tempo e espaço, nunca serão vividas de forma igual.

Assim sendo, *perezhivanie* deve ser entendido de duas formas: primeiro, como um fenômeno psicológico que podemos observar, estudar, experienciar ou investigar de algum modo e, segundo, como um conceito teórico. Segundo Vygotsky (1994), *perezhivanie* nos permite entender o papel e a influência do ambiente no

desenvolvimento psicológico das crianças ao se analisarem as leis do desenvolvimento. Em outras palavras, *perezhivanie* pode ser usada para indicar a vida em transformação (LIBERALI; FUGA; 2018; p. 365). Liberali e Fuga (2018, p. 666) pontuam ainda que:

Vygotsky chama de *perejivanie*³⁰ o complexo nexos de processos psicológicos, incluindo emoções, processos cognitivos, memória e até volição, que é um prisma particular, por meio do qual o indivíduo internaliza a experiência coletiva e se transforma por meio dela.

Dos conceitos apresentados, pode-se concluir que não existe uma palavra no repertório da língua portuguesa que sirva para traduzir fielmente todas as peculiaridades presentes no termo *perezhivanie*. Por isso, segundo alguns autores, incluindo Toassa e Souza (2010), “vivência” passa a ser a tradução mais adequada. Liberali e Fuga (2018) vão um pouco mais além. De acordo com as autoras, *perezhivanie* “pode ser vista como uma **experiência visceral**, que contribui para o desenvolvimento de quem o sujeito é e em quem pode se transformar” (LIBERALI; FUGA; 2018, p. 365, grifo nosso). Logo, *perezhivanie* é um conceito importante porque é através dele que se pode repensar o desenvolvimento dos sujeitos como agentes transformadores e comprometidos com as mudanças no âmbito coletivo. (LIBERALI; FUGA; 2018, p. 364).

Em contextos de ensino e aprendizagem, a *perezhivanie* parece assumir um papel central. Segundo Liberali e Fuga (2018), isso acontece porque essa experiência pode contribuir para reflexões sobre a constituição agentivo-transformadora dos sujeitos na medida em que a agência provoca uma mudança expansiva além do individual e situacional, ou seja, uma mudança que advém da relação coconstruída e renegociada com os envolvidos na interação, entendendo “a *perezhivanie* como **eventos dramáticos** vividos e refratados pelos sujeitos, materializados por recursos que são evocados em novas configurações da vida, permitindo a eles novos modos de agir, ser, sentir e viver.” (LIBERALI; FUGA; 2018, p. 370, grifo nosso).

Isso posto, as pesquisadoras acreditam que os espaços escolares podem intencionalmente planejar eventos dramáticos por meio de atividades diversas, tais como: discussões, projetos e grupos de trabalho, por exemplo. Essas e outras atividades podem viabilizar espaços reais de comprometimento e de engajamento

³⁰ Ortografia usada por Liberali e Fuga (2018) para *perezhivanie*.

com a vida e a expansão dos sujeitos possibilitando a construção de ricos repertórios para desenvolver mobilidade em diferentes possibilidades da vida dos aprendizes.

Por fim, reconheço que o conceito de *perezhivanie* pode ser ainda mais aprofundado, mas acredito que as definições aqui apresentadas são satisfatórias para analisar o meu contexto de pesquisa. De um lado como um processo, cujas atividades são como prismas que refratam influências sociais; e, de outro, como um conteúdo ou conceito, mostrando uma unidade dialética que reflete o social dentro do indivíduo e o indivíduo dentro do social (LIBERALI; FUGA, 2018, p. 366).

2.3 A aprendizagem colaborativa e transformadora

Vimos que, em uma perspectiva sociocultural, a aprendizagem pode acontecer em qualquer espaço desde que haja a mediação. Essa mediação, de acordo com Vygotsky (1978), pode ocorrer através da relação com uma pessoa ou com um objeto. Dessa forma, a construção do saber ocorre através da interação com o outro dentro de um grupo que pode ser real ou imaginário. Nessa concepção, quando um grupo informal ou não se reúne para resolver um problema ou construir algo com engajamento e propósito, esse grupo pode ser chamado de Comunidade de Prática (CoP).

Vimos também que as CoPs são compostas por pessoas que possuem uma paixão ou objetivo em comum e prezam pela aprendizagem colaborativa. As comunidades imaginadas dependendo do caso, também podem ser consideradas CoPs, desde que compartilhem os três elementos especificados anteriormente: comunidade, domínio e prática.

Pode-se dizer que o sentimento de pertencimento é importante para que uma CoP revigore. Esse sentimento de pertencimento é gerado quando o aprendiz se sente valorizado e tem sua identidade respeitada no coletivo. Dessa forma, enfatizo a aplicabilidade do modelo de investimento apresentado por Darvin e Norton (2015) para o fortalecimento de uma CoP. Em outras palavras, não basta que seus integrantes estejam motivados por uma paixão, interesse ou propósito em comum, se não há um respeito por suas identidades, ideologias e capital cultural.

De acordo com Wenger, McDermott e Snyder (2002), é um erro pensar que todos os membros de uma CoP devam participar de forma igual. Alguns participam

de forma mais ativa, outros de forma mais periférica, e isso é completamente salutar para a dinâmica da comunidade. Para Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015), uma CoP pode inclusive trazer pessoas em posição de líderes. Esses membros principais ou centrais, como o próprio nome sugere, se responsabilizam pelo cronograma, condução das atividades e divisão de tarefas.

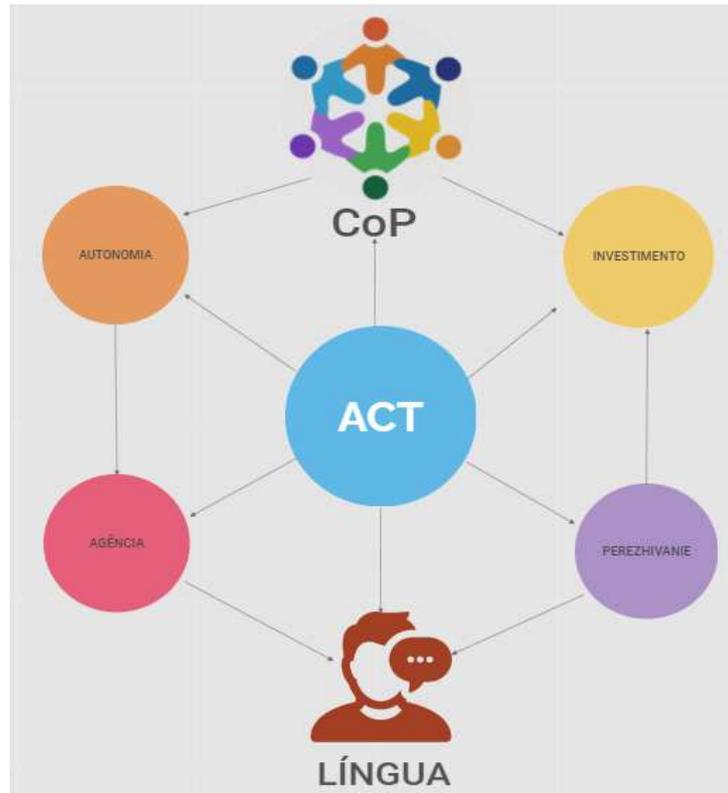
Através da aprendizagem coletiva que acontece dentro de uma CoP, pode-se identificar o que Oxford (2003) define como autonomia sociocultural. Em outras palavras, é através da relação de pares mais e menos experientes que a aprendizagem acontece e que um membro, antes atuando de forma mais periférica, pode passar a ter um papel mais central dentro da CoP, tornando-se, assim, um par mais experiente, capaz de atingir a autorregulação, ocupando uma posição principal ou central. Essas relações fortalecem a agência dos participantes, que pode ser conceituada como a qualidade de um fazer com efeito dentro da CoP.

Os teóricos Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015) afirmam que é um mito acreditar que em uma CoP legítima as relações são sempre harmônicas. Os autores pontuam ainda que uma CoP totalmente livre de conflitos pode caracterizar-se como um erro, ou seja, acontecer em decorrência de algumas vozes estarem sendo silenciadas.

Isso posto, podemos pensar que as CoPs também possibilitam aos aprendizes experiências viscerais ou eventos dramáticos (LIBERALI; FUGA, 2018) que nem sempre são experiências agradáveis ou positivas, mas que ensinam e transformam o sujeito de forma singular afetando, conseqüentemente, a coletividade.

É diante desse olhar sociocultural que os conceitos dessa fundamentação teórica se entrelaçam formando uma “cadeia conceitual” que pode ser chamada de “Modelo de Aprendizagem Colaborativa e Transformadora (ACT)”. Dessa forma, ACT nos permite analisar a aprendizagem da língua como uma consequência da mediação vivenciada pelos participantes da uma CoP, como mostra a Figura 6.

Figura 6 – Modelo de Aprendizagem Colaborativa e Transformadora (ACT)



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação.

Como pôde ser observado nas seções desse enquadramento teórico, os conceitos de investimento, agência e autonomia se relacionam e se completam a todo momento através das experiências de aprendizagem dos integrantes da CoP. Assim sendo, não há como se fazer uma análise fragmentada do objeto de estudo desta pesquisa, mas, sim, uma análise dialógica, considerando os conceitos como parte de uma unidade maior. É importante ressaltar ainda que alguns eventos de *perezhivanie*, negativos ou positivos, podem vir ainda a maximizar as experiências de aprendizagem ao longo do percurso. Logo, é através da participação ativa dentro da CoP percebida na relação entre os pares, extraída também dos relatos dos participantes desta pesquisa, que todos esses conceitos se encontram e fazem sentido nessa teia de ideias e que, por conseguinte, culminam com a aprendizagem de língua adicional.

Pode-se assim dizer que o objetivo deste capítulo foi discorrer sobre os conceitos que fundamentam uma abordagem baseada em ACT inserida em um contexto de ensino e aprendizagem de língua adicional. Para isso, retomei os conceitos-chave que fundamentam esse modelo, incluindo o construto investimento (DARVIN; NORTON, 2015), intimamente ligado à construção da identidade do

sujeito, ao mesmo tempo que percebemos semelhanças entre os conceitos de protagonismo juvenil (COSTA, 2001) e agência (OXFORD, 2003) e, finalmente, o quanto esses conceitos se conectam à definição de autonomia sociocultural. Outro elemento importante para a composição do modelo de ACT é o conceito de *perezhivanie* que reforça o papel importante das vivências emocionais para a construção da aprendizagem colaborativa no contexto escolar.

Sendo assim, partindo do modelo de ACT, proponho-me a analisar o Clube de Inglês como uma atividade colaborativa e transformadora. Através dos dados gerados com os seis participantes do estudo, pretendo, ainda, apresentar o desenvolvimento da língua como um fim e um meio em virtude da construção coletiva da peça musical dentro da CoP, prática que parece ressignificar a aprendizagem de LA em contexto de escola regular.

No próximo capítulo, apresento o enquadramento metodológico deste estudo, situando o leitor quanto ao espaço de pesquisa e seus participantes. Indico também a escolha metodológica e os instrumentos utilizados para buscar respostas às perguntas de pesquisa junto à análise de dados.

3 ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo, esclareço aspectos de natureza metodológica que nortearam este estudo de caso envolvendo o Clube de Inglês de um colégio militar do estado do Rio Grande do Sul, cujo principal objetivo é investigar a importância da formação da comunidade de prática para o desenvolvimento colaborativo e transformador dos aprendizes de língua adicional nesse dado contexto.

Inicialmente, situo o leitor ao expor as características do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), bem como algumas considerações sobre o ensino de inglês como língua adicional dentro da instituição. Logo após, introduzo o meu contexto de pesquisa, ou seja, a atividade extraclasse conhecida como “Clube de Inglês”, expondo sua trajetória, objetivos e características. Continuo ainda compondo minha abordagem metodológica ao justificar a escolha do estudo de caso como abordagem qualitativa e o uso de narrativas para o registro dos dados. Por fim, apresento os instrumentos e procedimentos escolhidos, bem como o perfil de cada participante selecionado para esta investigação.

3.1 O Sistema Colégio Militar do Brasil

*ZUM, ZARAVALHO, OPUM, ZARAPIM ZOQÜÉ,
OQÜÉ- QÜÉ, OQÜÉ- QÜÉ, ZUM!...
PINGUILIM, PINGUILIM, PINGUILIM,
ZUNGA, ZUNGA, ZUNGA,
CATE MARIMBÁU, CATE MARIMBÁU,
EIXÁU, EIXÁU.
COLÉGIO!³¹*

(Trecho da Saudação Colegial)

O trecho que inicia esta subseção foi retirado da saudação colegial comumente entoada pelos alunos de todos os colégios do SCMB durante as formaturas semanais. Pouco se sabe sobre a origem desse brado, difundido entre as escolas do sistema em meados dos anos 90. O que se tem registro³² é que se trata de uma saudação criada em 1928 pelos alunos integrantes do time de futebol do

³¹ Trecho da Saudação colegial entoado nas formaturas semanais, disponível no Manual do Aluno (2018), documento interno da instituição.

³² Registro encontrado no livro de Fabio Fachinetti Freire “Estamos alunos: um estudo sobre a identidade contemporânea dos alunos de Colégio Militar do Rio de Janeiro” (FREIRE, 2017).

Colégio Militar do Rio de Janeiro, e que hoje tem como objetivo louvar a instituição, reforçando o sentimento de união, força e coletividade do corpo de alunos, a fim de traduzir a tradição da herança castrense encontrada nos colégios militares. Mas, afinal, os colégios desse sistema são unidades militares ou de fato colégios?

De acordo com o artigo II do Regulamento dos Colégios Militares (R-69), os Colégios Militares (CMs) são organizações militares que funcionam como estabelecimentos públicos de ensino e que oferecem educação básica do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Sua proposta também atende ao Ensino Preparatório e Assistencial, ou seja, auxilia os alunos na preparação para o ingresso em estabelecimentos de ensino militares, tais como a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx).

O Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB)³³ conta atualmente com quatorze³⁴ colégios mantidos pelo Exército Brasileiro, subordinados diretamente à Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), que é um dos órgãos integrantes do Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEEx), em conformidade com o Ministério da Educação (MEC).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do SCMB (2021), a proposta pedagógica dos colégios militares está fundamentada nos princípios e valores cultuados pelo Exército Brasileiro: respeito, camaradagem, lealdade, patriotismo, civismo, espírito de corpo, aprimoramento técnico-pessoal e fé na missão. O SCMB ainda prima pelas seguintes características: meritocracia, valor à família e culto às tradições.

Além dos funcionários civis, o quadro funcional do SCMB é constituído por oficiais, praças e soldados, e segue as mesmas regras, tradições e costumes impostos pelo Exército Brasileiro. Sendo assim, embora contando com uma estrutura física de uma escola regular, ou seja, salas de aula, auditório, laboratórios, biblioteca, espaço de convivência, entre outros, os colégios do SCMB são considerados Organizações Militares (OM), uma vez que compartilham muitas das características cultuadas por quartéis militares. Conseqüentemente, recebem-se soldados oriundos do serviço obrigatório, respeitam-se os toques de corneta, presta-

³³ Informações obtidas por meio do portal da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA) em <http://www.depa.eb.mil.br>.

³⁴ Conheça os quatorze colégios militares do Brasil em: http://www.eb.mil.br/web/ingresso/colegios-militares/-/asset_publisher/8E9mFznTIAQW/content/conheca-os-12-colegios-militar-1._ Acesso em: 20 ago. 2020.

se a continência (o famoso cumprimento militar), entra-se em forma, usa-se a boina, traja-se o uniforme, dentre outras práticas comuns ao meio militar. A Figura 7, por exemplo, ilustra alguns desses costumes difundidos através da formatura matinal em um dos colégios do SCMB.

Figura 7 – Alunos em dia de formatura matinal



Fonte: Página oficial de um colégio militar no *Facebook*.

Além de todas as características relacionadas ao sistema organizacional esperado de um colégio regido pelo Exército Brasileiro, o ensino do SCMB preza pela hierarquia e pela disciplina. A instituição cultiva valores cívicos e morais relacionados ao patriotismo e honra, promovendo, assim, o culto e o respeito aos símbolos nacionais e autoridades. Ademais, é uma instituição baseada em um ensino que valoriza a meritocracia individual dos alunos, seja ela cognitiva e/ou comportamental, possibilitando um *ranking* interno dentro do batalhão escolar que propicia aos mais bem colocados um reconhecimento geralmente marcado por pontuações, condecorações e bônus.

O ingresso em CMs acontece de duas formas: em média 25% das vagas são ofertadas por meio de concurso público aberto anualmente para candidatos do 6º ano do Ensino Fundamental (EF) e 1º ano do Ensino Médio (EM). Os outros 75% das vagas são disponibilizados em caráter assistencial para filhos de militares, podendo esse número variar um pouco para mais ou um pouco para menos, conforme a procura.

Atualmente, o colégio de que trata esta pesquisa conta com um total de 929 alunos³⁵, 441 pertencentes ao segmento feminino e 488 ao segmento masculino. Quase a metade desse efetivo encontra-se matriculada no Ensino Médio.

3.1.1 O ensino de Língua Adicional no SCMB

Lembro-me de que, antes de entrar para o SCMB, compartilhava o desejo de trabalhar em uma escola regular que valorizasse o ensino de língua adicional com foco em uma abordagem comunicativa, mas confesso não considerar essa possibilidade exequível diante da realidade da escola pública brasileira. Para minha surpresa, ao ingressar nessa instituição, percebi que seria possível dar continuidade a um trabalho que já realizava em cursos livres de inglês: o ensino da língua com foco no desenvolvimento oral, como mostra a Filosofia da disciplina de Inglês exposta a seguir:

O ensino de Língua Inglesa no SCMB deve **promover o desenvolvimento da competência comunicativa**, assim como da competência plurilíngue e pluricultural, considerando as competências sociolinguística, gramatical, discursiva e estratégica, visando **a formar cidadãos capazes de usar a língua para propósitos de comunicação e para o estabelecimento de relações interpessoais em um mundo globalizado**, ampliando assim o seu acesso à ciência, a novas tecnologias e ao conhecimento cultural. Dessa forma, o ensino da Língua Inglesa visa ao desenvolvimento de competências e habilidades – à luz da interdisciplinaridade, da multimodalidade, do multiletramento e do multiculturalismo – que favoreçam a autonomia e a capacidade dos discentes de solucionar problemas e agir no mundo (SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL (SCMB), 2019, p. 8, grifo nosso).

Tal abordagem se torna possível porque a disciplina de Inglês dos colégios do SCMB se estrutura de acordo com o Sistema de Ensino e Aprendizagem por Níveis (SEAN) e o *Common European Framework of Reference* (CEFR) nos primeiros anos do ensino regular, isto é, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Esses níveis recebem os seguintes nomes: A1A, A1B, A2A, A2B e B1A. As siglas correspondem aos níveis de proficiência do CEFR, do A1 ao B1. O Ensino Médio, por sua vez, passou a adotar, no corrente ano, um foco mais instrumental, ou seja, mais voltado ao desenvolvimento da compreensão leitora e, conseqüentemente, à preparação para concursos militares, Enem e Vestibular.

³⁵ Números obtidos pelo Sistema de Controle de Efetivos (SiCe) junto à Seção de Corpo de Alunos (CA) dentro da própria escola no ano de 2021.

É importante ressaltar que o SCMB oferece duas línguas adicionais: o Espanhol, em carácter optativo, e o Inglês, obrigatório, do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, em conformidade com a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Todos os professores da disciplina de Inglês do colégio foco desta pesquisa, seja do quadro civil ou militar, apresentam formação específica na área, e a grande maioria tem o título de mestre ou doutor, formações que são incentivadas e valorizadas pela instituição Exército Brasileiro.

As aulas de Inglês do colégio militar em questão são ministradas em salas de aulas específicas, chamadas de Salas Especiais. Todas as salas contam com carteiras individuais dispostas em semicírculo, quadro branco e um laptop conectado à internet e à TV LCD. Esse espaço conseqüentemente incentiva a utilização de recursos audiovisuais nas interações em aula. Além desses recursos, todos os colégios do SCMB optam pela escolha de um material didático que contemple as particularidades acima especificadas, e claro, que esteja em conformidade com o seu Plano de Sequência Didática (PSD)³⁶ relacionado às Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

No que diz respeito aos instrumentos de avaliação dentro do sistema³⁷, os alunos possuem quatro avaliações parciais por trimestre (prova 1 e 2 – leitura e interpretação de texto e gramática; prova 3 – compreensão auditiva; e prova 4 – prova oral), bem como uma avaliação de estudo (AE), uma espécie de provão que engloba todos os conteúdos e que é feita uma vez a cada trimestre.

O Ensino Médio, foco desta pesquisa, conta atualmente com um efetivo de 438 alunos, 155 alunos no primeiro ano, 159 no segundo e 124 no terceiro. Além de proporcionar 280 aulas obrigatórias na disciplina de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM)³⁸ no primeiro, e 240 no segundo e no terceiro anos distribuídas em três

³⁶ O Plano de Sequência Didática (PSD) é um documento que tem por objetivo reger o ensino por competências e habilidades dentro do SCMB. Elaborado pela Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial com o auxílio dos de professores do próprio sistema, é composto pela matriz de referência, pelos eixos cognitivos, pelas propostas filosóficas de Área e de Disciplinas, pelos objetos do conhecimento designados para os anos escolares e pela competência discursiva. A última versão do PSD de todas as disciplinas foi elaborada em 2020.

³⁷ Dada a proposta do Ensino Instrumental para o Ensino Médio, o SCMB passou a adotar um sistema de avaliação diferenciado especialmente para esse grupo. Sendo assim, os anos escolares finais passarão a contar com oito avaliações anuais a partir do corrente ano. Todas as avaliações elaboradas pelos professores passarão pelo crivo da coordenação e pela Seção Técnica de Ensino (STE) para garantir a padronização, sendo algumas dessas provas de carácter centralizado, ou seja, elaboradas pela própria DEPA.

³⁸ Termo usado na instituição para fazer referência às disciplinas de Inglês e Espanhol, sendo essa última em carácter optativo.

períodos trimestrais ao longo do ano, já contando os itinerários formativos (BRASIL, 2017)³⁹, o aluno é incentivado a participar também das atividades extracurriculares oferecidas no contraturno, tais como os clubes e grêmios. Em algumas dessas atividades, o uso da língua inglesa é indispensável, como acontece na Comissão em Inglês do Clube de Relações Internacionais (CRI), no Clube de Inglês (foco desta pesquisa), nos preparatórios para exame de proficiência⁴⁰ e na Feira das Línguas Estrangeiras Modernas - Feira das LEM⁴¹.

Como podemos concluir através desta subseção, mesmo contemplando um sistema com base em conteúdos, métodos e pontuações, o SCMB oportuniza diferentes formas de incentivo à prática de língua adicional, levando o aluno a entender a aprendizagem de uma língua de forma mais ampla. Em outras palavras, ao estimular a prática do inglês em situações reais, leva o aprendiz a pensar a língua como uma prática cidadã, em uma concepção de aprendizagem mais colaborativa e autônoma, o que, conseqüentemente, colabora para a definição do perfil do aluno dessa instituição de ensino.

3.1.2 O Clube de Inglês como espaço de pesquisa

O SCMB tradicionalmente incentiva o envolvimento de seus alunos em atividades extracurriculares, tais como clubes e grêmios. Os Clubes e Grêmios são tradicionalmente oferecidos por todas as escolas do sistema, podendo pertencer a diferentes modalidades e categorias conforme a demanda de cada colégio. De acordo com documento da instituição⁴², só no CM relacionado a esta pesquisa, são

³⁹ Os itinerários formativos se relacionam à parte flexível do currículo do Novo Ensino Médio, ou seja, disciplinas disponibilizadas aos estudantes no turno inverso para que sejam aprofundados os conhecimentos em uma ou mais áreas de seu interesse. Nesses horários, o SCMB oferece aulas com foco nas carreiras universitárias e nas carreiras militares.

⁴⁰ Em parceria com uma editora externa ao colégio, foi oferecido o exame *TOEFL Junior* aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental nos anos de 2017, 2018 e 2019. Tanto a preparação quanto o exame propriamente dito foram realizados nas dependências da escola.

⁴¹ A Feira das LEM foi um evento realizado em 2018, que teve por objetivo expor trabalhos de temáticas culturais e sociais, envolvendo a identidade de diversos países, a fim de promover a integração de alunos e professores, bem como o incentivo à aprendizagem da língua adicional. As atividades que envolveram cultura, arte, hábitos e costumes foram apresentadas em inglês e espanhol por alunos do 9º do EF, 1º e 2º anos do EM, com orientação de professores de diferentes disciplinas, sendo apreciadas pelos alunos dos demais anos juntos a toda a comunidade escolar. A Feira, que aconteceria de dois em dois anos, ainda não teve uma segunda edição em decorrência da pandemia do coronavírus.

⁴² Dados publicados no Aditamento nº 009-CA ao BI Nº84, de 08 de maio de 2020 e no Aditamento nº010-CA ao BI Nr 099, de 29 de maio de 2020, ambos documentos internos do colégio.

atualmente disponibilizados quatorze diferentes grupos de atividades específicas no contraturno para que os alunos façam suas escolhas.

Podem participar dos Clubes e Grêmios discentes de qualquer ano escolar do Ensino Fundamental ou Médio. Porém, os cargos de diretoria ficam destinados apenas aos alunos de anos escolares finais. Além de proporcionarem pontos extras na média final de cada trimestre, com o Grau de Incentivo à Participação (GIP)⁴³ concedido aos alunos do Ensino Fundamental, as atividades extracurriculares proporcionam o desenvolvimento integral do indivíduo (BRASIL, 2017) e o aprofundamento em diversas áreas do conhecimento.

A grande maioria dos colégios do SCMB conta com um clube relacionado às línguas adicionais que realiza atividades distintas em prol do desenvolvimento oral de seus participantes, seja em língua inglesa ou em qualquer outra língua. De fato, um dos clubes que vem ganhando cada vez mais prestígio no colégio foco desta pesquisa é o Clube de Inglês.

De acordo com relatos e registros encontrados em diferentes edições da revista da escola⁴⁴, o Clube de Inglês desse CM foi fundado em 1999 como forma de oportunizar aos alunos do ensino regular a prática da língua fora da grade curricular, ou seja, como uma atividade extraclasse que mantivesse o foco na conversação, na cultura e no entretenimento. Dessa forma, geralmente se faziam atividades ligadas à música, filme, teatro e culinária. O grupo inicialmente era pequeno, mas contava com um espaço físico específico, *The English Club Room*, criado especialmente para as reuniões que ocorriam semanalmente. Nessa sala também funcionava uma mini biblioteca onde eram disponibilizados diferentes recursos aos alunos, tais como fitas VHS, jogos e livros em inglês.

O Clube de Inglês contou ainda com alguns projetos em seu início, como o *Snapshot*, um jornal para a divulgação de atividades e trabalhos e, posteriormente, a troca de correspondências com estudantes de uma escola regular americana, fase em que se tornou uma atividade extraclasse exclusiva dos alunos da 5ª e 6ª série do Ensino Fundamental⁴⁵.

⁴³ O Grau de Incentivo à Participação corresponde a um ponto na avaliação de cada trimestre, concedido *a posteriori*, ao aluno que participar das atividades extraclasse, ou seja, atividades fora do período de turno integral, tais como clubes e grêmios. Atualmente o GIP só é concedido aos alunos do Ensino Fundamental que alcançarem a média 5,0 em todas as disciplinas do ano.

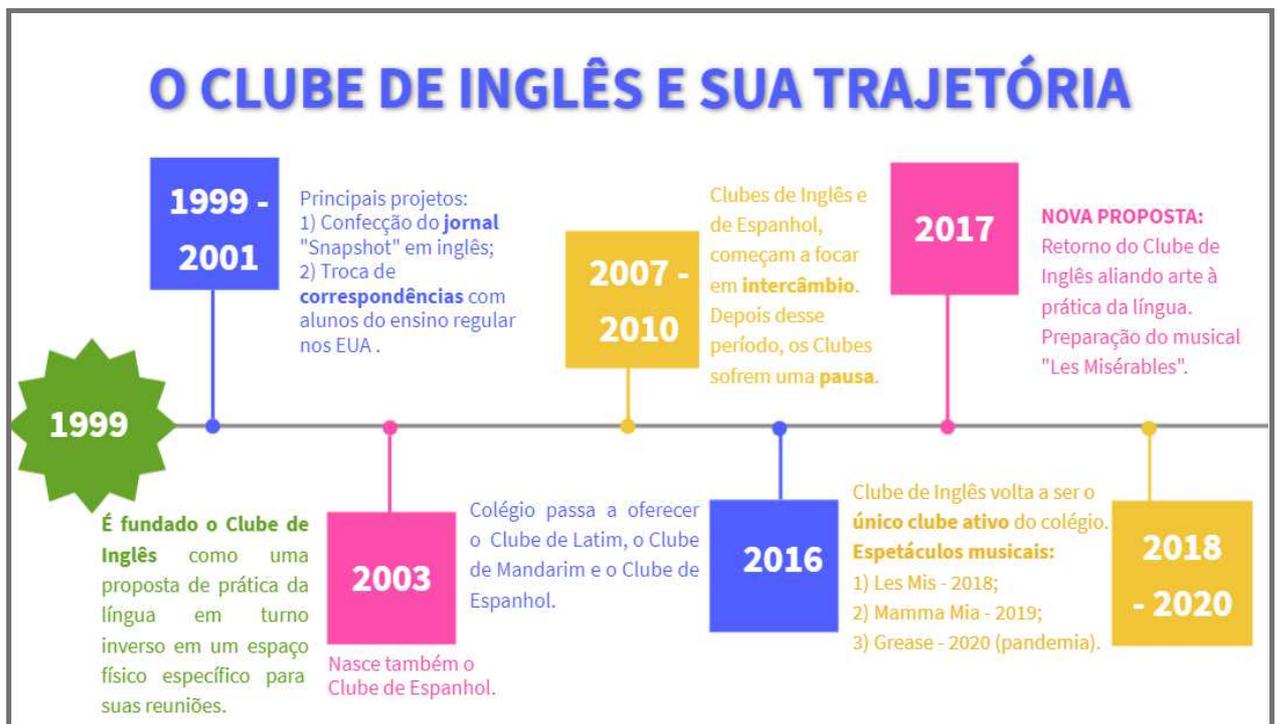
⁴⁴ Edições disponíveis no site da instituição como mostra o link da edição de 2001: <https://pt.calameo.com/read/004350651fb1aed03d54e>. Acesso em: 23 jan. 2021.

⁴⁵ Equivalente hoje ao 6º e 7º ano do Ensino Fundamental.

Posterior ao Clube de Inglês, surgiu o Clube de Idiomas, agregando outras línguas a essa atividade, como o Espanhol, o Latim e o Mandarim. Com o tempo, esses Clubes foram sendo descontinuados, inclusive o próprio Clube de Inglês, que só foi reativado em 2017.

Pode-se conferir a seguir a linha do tempo com a trajetória dos Clubes ao longo dos anos e cujo foco principal da figura se centra no Clube de Inglês.

Figura 8 – Linha do tempo do Clube de Inglês foco desta pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação com base em relatos e reportagens do acervo da revista da escola.

Como pode-se observar através da Figura 8, o Clube de Inglês desenvolveu diferentes projetos ao longo de sua trajetória, sofrendo inclusive uma pausa de quase sete anos até atingir a repercussão e o foco atual. Em razão disso, entende-se por que, durante as entrevistas semiestruturadas desta pesquisa, foi percebido que nenhum dos participantes reconhecia a existência prévia de um clube de inglês. Há também o fato de o grupo ser menor em edições anteriores e restringir o acesso a determinados anos escolares. Hoje, a própria comunidade escolar do CM em questão reconhece o Clube de Inglês como uma das maiores atividades extracurriculares de seu quadro, constituída por alunos de todos os anos, do ensino fundamental ao médio. Assim como em seu início, o Clube ainda conta com o

desenvolvimento de projeto extracurricular. Porém, a prática da língua adicional passou a ser uma consequência da atividade principal, que é o desenvolvimento de uma peça musical.

Atualmente, o Clube não possui uma sala específica destinada aos encontros semanais no contraturno. Seus integrantes se agrupam em diferentes espaços do colégio como a sala da banda, a sala de dança, a sala de artes, as salas de inglês e o salão de eventos. Quase sempre divididos em pequenos grupos, conforme a necessidade, seus participantes se desenvolvem através da comunicação e da troca entre os pares.

O curioso sobre esse Clube de Inglês é que, mesmo contando com dois professores orientadores que acompanham as atividades como responsáveis legais do projeto, quem decide a peça, escreve as falas, monta o cronograma das atividades, pensa e elabora o cenário e o figurino são os próprios alunos. Esses participantes são liderados por um time de diretores, alunos do Ensino Médio, e se dividem em diferentes áreas: diretor musical, diretora vocal, diretor de arte e diretor de palco ou diretor geral.

De acordo com o depoimento de duas alunas organizadoras do projeto registrado no Livro “*Les Misérables – The Concert: Memórias de um sonho*” (LES MISÉRABLES..., 2019), a organização da peça musical surgiu ainda em fevereiro de 2017, após uma apresentação artística performada por elas e outros estudantes no palco principal do colégio. Partindo do desejo dessas estudantes do Ensino Médio, uma professora de Inglês, escalada para reativar o Clube na época, decidiu ligar o sonho daquelas meninas a uma finalidade pedagógica e, assim, iniciaram, ainda de forma discreta, os preparativos para um futuro musical ao longo daquele mesmo ano como uma atividade vinculada ao Clube de Inglês.

O grupo, que fez uma pausa no segundo semestre de 2017 devido à ausência de uma das duas idealizadoras, começou a dar forma ao projeto no primeiro semestre do ano seguinte, quando iniciou o recrutamento dos atores e músicos, partindo das audições, realizadas pelos veteranos do Clube com os demais interessados, ainda no mês de maio. Dessa forma, o grupo, que começou com quinze alunos participantes, passou a constituir um elenco de quarenta e três estudantes. Isso posto, nasceu o primeiro musical do colégio: *Les Misérables*.

A apresentação da primeira peça musical teve duração de 80 minutos e lotou o principal salão do colégio com 400 espectadores⁴⁶, necessitando de duas apresentações devido à solicitação do público que não conseguira prestigiar a primeira exibição. Eu estava lá, e lembro com muita emoção a grandiosidade do evento que me fez enxergar tamanho crescimento dos 39 jovens artistas que produziram bem mais que uma apresentação escolar; mostraram todo o seu talento e autonomia sociocultural na música, nas artes e, claro, na língua inglesa.

Figura 9 – Musical *Les Misérables*



Fonte: Acervo Pessoal.

Com o sucesso de *Les Mis*, como a obra é carinhosamente conhecida, surgiu, em 2019, um novo musical: *Mamma Mia!*. A produção, além de contar com os pares já experientes da primeira apresentação, recrutou novos participantes motivados pelo sucesso, engajamento e união identificados na produção do primeiro espetáculo.

O musical *Mamma Mia!* contou com novos apoiadores. Um exemplo foi o teatro mais prestigiado do estado, que cedeu seu palco para proporcionar a exibição do segundo espetáculo a um público ainda maior, de 500 a 600 espectadores, como mostra a figura a seguir.

⁴⁶ Informações obtidas de reportagem no site da instituição.

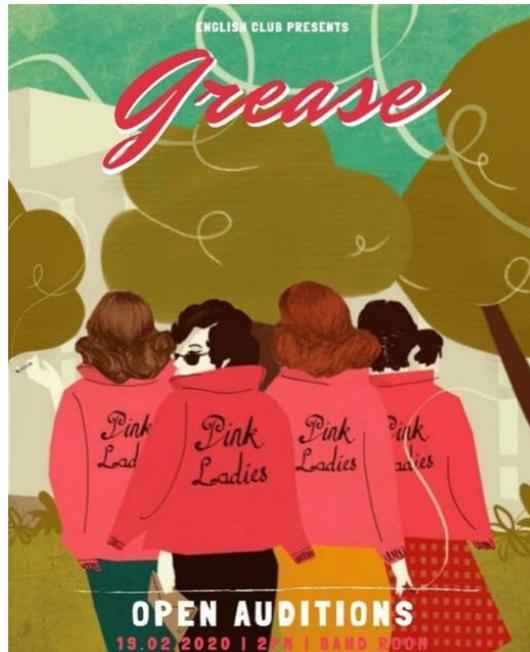
Figura 10 – Musical *Mamma Mia!*

Fonte: Acervo pessoal.

Pela segunda vez consecutiva, pude prestigiar como espectadora tamanho protagonismo e empoderamento daqueles jovens. O maior presente para mim, como professora de Inglês de muitos membros do elenco e da equipe técnica, foi a emoção e o sentimento orgulho em poder testemunhar o quanto tal espetáculo trouxe crescimento artístico e principalmente linguístico a todos os envolvidos, em especial àqueles alunos vistos como tímidos ou menos expostos com relação à aprendizagem de língua adicional.

Para o ano letivo de 2020, mais um musical vinha sendo preparado: o *Grease*, como mostra o cartaz de divulgação do recrutamento na Figura 11. Cheguei a acompanhar as audições como futura pesquisadora do grupo e pude testemunhar toda a empolgação dos alunos nos bastidores, inclusive no processo de escolha dos personagens. Infelizmente, devido à pandemia do coronavírus, o musical precisou dar uma pausa, e os ensaios presenciais nem chegaram a acontecer. O grupo vinha realizando esporádicos encontros através do *Google Meet*, mas com a ciência de que o espetáculo poderia ser adiado ou até mesmo cancelado. Foi somente em setembro daquele ano que o Comandante e Diretor de Ensino do colégio anunciou oficialmente o cancelamento da apresentação do musical, decisão que, conseqüentemente, trouxe um rumo diferente para esta pesquisa.

Figura 11 – Cartaz *Auditions – Grease*



Fonte: Página oficial do musical no *Instagram*.

Assim, os fatos aqui relatados levam a crer que, de uma forma ou de outra, o Clube de Inglês sempre incentivou a participação ativa de seus alunos. Mais do que isso, a nova identidade conquistada pelo Clube de Inglês com a produção dos musicais revela que o professor atua hoje de maneira mais periférica com o objetivo de fazer seus participantes trilharem os caminhos da própria aprendizagem, o que parecia não acontecer da mesma forma em edições anteriores.

Acredito que, mediante as grandes conquistas da nova edição do Clube de Inglês, tais como o reconhecimento da comunidade escolar, um palco profissional para a apresentação, gravação de DVDs e até mesmo um livro de memórias, o projeto musical deva revigorar por muitos anos, mesmo com a pausa imposta pela pandemia do coronavírus.

Na seção a seguir, apresento a metodologia escolhida para este estudo qualitativo, expondo as principais características de um estudo de caso, justificando também a escolha do uso de narrativas como forma de registro dos dados gerados nesta pesquisa.

3.2 O estudo de caso e o uso de narrativas na pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa, também chamada de interpretativa ou naturalística, é um dos tipos mais usados na investigação das ciências naturais e sociais. De carácter subjetivo e descritivo, a pesquisa qualitativa apresenta densidade⁴⁷ interpretativa e, diferentemente da pesquisa quantitativa, deposita mais confiança em seus participantes e em seus métodos e instrumentos (STRECK, 2016).

De acordo com Flick (2009), a pesquisa qualitativa tem como principais objetivos compreender, descrever e explicar fenômenos sociais de diferentes formas a partir da interpretação do que ocorre em seu interior, podendo incluir tanto experiências individuais quanto coletivas extraídas de interações entre pessoas, além da leitura e interpretação de documentos impressos ou digitais.

Sendo a abordagem qualitativa a mais indicada para os estudos em educação, por ser mais sensível na pesquisa com humanos, coube a mim decidir a melhor estratégia. Assim, ao avaliar o objetivo, a duração, a área e o problema investigado, concluí que o estudo de caso seria o melhor procedimento, dada a singularidade do meu objeto de pesquisa.

De acordo com Gerring (2007, p. 19), o caso é “um tipo de fenômeno que procuramos explicar”. Esse fenômeno, conforme Dörnyei (2007), pode estar relacionado a pessoas, podendo também buscar explicar uma instituição, organização ou comunidade através de sua abordagem. O autor complementa, dizendo que tudo pode ser estudo de caso, desde que se apresente de forma única e que tenha limites previamente estabelecidos, como o tempo e o espaço, que é o caso desta pesquisa.

Paiva (2019), por sua vez, conceitua o estudo de caso como “um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico” (PAIVA, 2019, p. 65). A autora comenta ainda que esse tipo de estudo é naturalístico, porque aborda um acontecimento em ambiente natural, ou seja, não estuda um espaço criado exclusivamente para atender à pesquisa.

Segundo Johnson (1995), o caso pode ser um aluno, um professor, uma sala de aula, uma escola, uma agência, uma instituição, ou uma comunidade (JOHNSON, p. 7, 1995). Logo, dentro do “leque” de método de pesquisas

⁴⁷ Definição de Geertz (1973), amplamente usada para descrever pesquisas qualitativas.

qualitativas, o estudo de caso é indicado para os estudos em contexto escolar, uma vez que os casos servem comumente de referência ou espelho para que agentes de ensino se identifiquem ou não com uma determinada situação, entendendo assim, o objeto do caso.

Por esse motivo, o estudo de caso é usado em diferentes áreas do conhecimento, inclusive no contexto de ensino e aprendizagem de língua adicional. Segundo Johnson, quanto ao ensino de línguas os estudos de caso

[...] podem nos informar sobre os processos e estratégias que os aprendizes de L2 usam para comunicar e aprender, como suas personalidades, atitudes e objetivos interagem com o ambiente de aprendizagem, e sobre a natureza precisa de seus desenvolvimentos linguísticos (JOHNSON, 1992, p. 76).

Sendo assim, ao ver o musical como um projeto exclusivo criado por alunos do Clube de Inglês de um colégio militar, esse tipo de pesquisa qualitativa foi o escolhido como arcabouço metodológico para esta investigação, uma vez que todo o caso tem por objetivo o estudo de um objeto único e específico (DENZIN; LINCOLN, 1998). Ou seja, podem existir outros clubes de inglês em diferentes escolas do país, talvez até com características bastante semelhantes, porém jamais existirá um projeto idêntico ou com a mesma questão de pesquisa que a apresentada neste estudo.

Uma vez escolhida a metodologia, restou decidir a melhor forma de realizar a geração dos dados. Basse (2003) indica que existem basicamente três métodos de coleta de dados em um estudo de caso: fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos. Assim, de posse de alguns materiais como livro de memórias, apresentações em vídeos e questionário inicial, surgiu a necessidade de fazer perguntas e recorrer às entrevistas narrativas.

O uso de narrativas nas pesquisas da área da educação vem ganhando cada vez mais prestígio. Isto se justifica pela naturalidade presente nessa forma de registro, uma vez que os seres humanos são natos contadores de histórias desde os primórdios de sua existência. Segundo Paiva (2019, p. 88) “[...] nos conhecemos ou nos descobrimos, e nos revelamos aos outros, por meio das histórias que contamos”.

As narrativas são conhecidas como uma boa alternativa de registro para as entrevistas semiestruturadas. De acordo com Flick (2009), esse tipo de instrumento

pode ser mais abrangente que as entrevistas tradicionais em um contexto subjetivo, ou seja, dentro do próprio estudo de caso. Entre os tipos de ferramentas narrativas apresentadas pelo autor encontramos as entrevistas narrativas que apresentam duas fases básicas, simplificadas no quadro a seguir.

Quadro 2 – Fases das Entrevistas Narrativas

ENTREVISTAS NARRATIVAS	
FASE 1	
<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisador inicia com uma questão gerativa que estimule a narrativa; • Informante conta uma história (narrativa improvisada) com começo, meio e fim; • Entrevistados se tornam especialistas e teóricos de si mesmos. 	
FASE 2	
<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta gerativa baseada no que não ficou claro. 	

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação com base em Flick (2009).

Visando à qualidade dos dados, o pesquisador não deve interromper a narrativa, mas deve mostrar empatia. Sendo assim, decidi gerar narrativas por meio de entrevistas semiestruturas com o objetivo de deixar os participantes falarem livremente, sem interrupções e, posterior às entrevistas narrativas, realizei a triangulação dos dados obtidos também por meio de questionário inicial, roda de conversa e livro de memórias. Dessa forma, a narrativa permitiu colaborar para um melhor detalhamento do caso, não apenas quanto às percepções dos participantes no processo da concepção dos musicais, mas de suas emoções que também foram relevantes para esta investigação.

Por fim, ao considerar esta pesquisa um estudo de caso de cunho qualitativo, é crucial que se reconheça a importância da imparcialidade no levantamento dos dados em pesquisa com humanos e ter em mente que trabalhar com ética é também assegurar o sigilo à identidade dos envolvidos, ainda mais quando se trata de participantes menores de idade. Assim, além de alguns procedimentos burocráticos inerentes ao processo, tais como aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética da Universidade e o uso de pseudônimos para proteger a identidade dos participantes, deve-se ter todo um cuidado durante a geração dos dados da pesquisa, para que nosso olhar seja sensível e o tom de nossos apontamentos, o mais profissional possível. Como bem propõe Wells (2007), é necessário que se faça uma

investigação dialógica, para melhor envolvimento e garantia de bons resultados na pesquisa.

Na sequência, apresento os procedimentos e instrumentos de pesquisa usados neste estudo de caso, a fim de investigar o projeto musical na percepção de seus participantes e à luz da teoria sociocultural.

3.3 Instrumentos e procedimentos de pesquisa

Para garantir a confiabilidade desta pesquisa, o primeiro passo foi buscar a devida autorização do Comandante e Diretor de Ensino do colégio militar, bem como da Chefe da Divisão de Ensino. Ambos permitiram a realização deste estudo ao assinarem cartas de anuência em setembro de 2019. De posse desses e de outros documentos, busquei aprovação junto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UNISINOS, recebida em abril de 2020, conforme parecer CAAE número 30230720.2.0000.5344.

Como já mencionado anteriormente, devido à pandemia, a presente pesquisa que previa um acompanhamento das interações dentro do Clube, conseqüentemente sofreu um atraso e necessitou de uma mudança de foco repentina com o cancelamento do musical *Grease*, em setembro de 2020. Assim sendo, iniciei a execução de um novo planejamento de investigação no terceiro semestre de 2020, conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 3 – Procedimentos da Pesquisa

Sequência	Período	Instrumentos	Procedimentos
Atividade 1	Out. 2020	Livro de Memórias “ <i>Les Misérables, The Concert</i> ”, DVDs e outros registros.	Análise documental para a seleção dos participantes da pesquisa, servindo posteriormente também como instrumento de análise de dados.
Atividade 2	Nov. 2020	Questionário inicial	Preenchimento de questionário através da ferramenta <i>Google Forms</i> pelos seis alunos convidados a participar da pesquisa.
Atividade 3	Dez. 2020	Roda de conversa	Realização de “bate-papo” online com três participantes e as duas professoras orientadoras. A reunião foi realizada através do <i>Google Meet</i> , gravada e posteriormente transcrita para análise de dados.
Atividade 4	Dez. 2020 e Jan. 2021	Entrevistas semiestruturadas	Entrevistas individuais com os participantes realizadas remotamente através de chamadas pelo <i>Zoom</i> gravadas e transcritas para a posterior análise.
Atividade 5	Fev. 2021	Questionários e transcrições obtidas através da Roda de Conversa e das Entrevistas	Realização da análise e triangulação dos dados obtidos por meio dos instrumentos supracitados a fim de responder minhas perguntas de pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como pode-se observar no Quadro 3, esta pesquisa teve duração de quatro meses e foi composta por quatro atividades de pesquisa. Primeiramente, realizei a seleção dos seis participantes deste estudo, dois meninos e quatro meninas, de idades entre 17 e 20 anos, através de uma análise documental que incluiu a leitura do livro de memórias “*Les Misérables – The Concert*”, *posts* em redes sociais e vídeos de ambas as peças gravadas em DVD. Buscou-se também, com essa varredura inicial no livro de memórias, selecionar algumas páginas para estimular a geração de narrativas com alguns participantes durante as entrevistas, além do fato de que alguns textos e imagens serviram para ilustrar e embasar este estudo em diferentes momentos.

A partir da seleção dos participantes, foram apresentados os respectivos termos de assentimento e consentimento devidamente preenchidos e assinados pelos alunos participantes, pais ou responsáveis e os professores orientadores, conforme os Apêndices A, B e C.

Em novembro de 2020, os alunos selecionados foram convidados a preencher um questionário inicial através do *Google Forms* (Apêndice D), com o objetivo de traçar o perfil inicial de cada um dos participantes, bem como do grupo como um todo. Posterior a isso, tivemos nossa primeira interação remota: a roda de conversa. O encontro contou com a participação de três alunos e das duas professoras orientadoras e serviu para “quebrar o gelo” entre os participantes e a pesquisadora, ativar memórias e explicar aos envolvidos os procedimentos e os objetivos gerais desta pesquisa. Essa conversa também foi usada como narrativas para análise de dados.

Posterior a isso, em dezembro de 2020, a pesquisa recebeu aprovação favorável em banca de qualificação na presença de minha orientadora e de dois avaliadores. Nesse mesmo mês, iniciaram as entrevistas individuais também gravadas em áudio e vídeo para facilitar a transcrição dos dados.

Por fim, os dados qualitativos gerados por meio desses instrumentos de pesquisa foram analisados e triangulados. Assim sendo, esta pesquisa foi composta dos seguintes estágios representados através do quadro abaixo:

Quadro 4 – Estágios da Pesquisa

ESTÁGIOS DA PESQUISA	
1.	Seleção dos Participantes
2.	Questionário Inicial
3.	Roda de Conversa
4.	Entrevistas Individuais
5.	Transcrição das narrativas
6.	Análise dos Dados

Fonte: Elaborado pela autora.

3.3.1 O livro de memórias

O Clube de Inglês, de que trata esta pesquisa, traz diferentes registros que contam a história dos envolvidos em seus projetos, sendo um dos mais marcantes o “*Les Misérables – The Concert: Memórias de um Sonho*”. O livro impresso em capa dura foi escrito, ilustrado e formatado pelos alunos integrantes do clube com o apoio

dos professores orientadores e dos simpatizantes do projeto, e através de textos e fotografias, narra a história do grupo até culminar com a concepção de sua peça.

A ideia de se organizar essa obra veio de um desafio lançado pelo comandante da instituição durante a sua gestão nos anos de 2018 e 2019. Assim, ele, que tinha como uma de suas principais metas o estímulo às práticas culturais entre os jovens a fim de promover o contentamento e a felicidade em todas as atividades do colégio, decidiu eternizar o sucesso do projeto ao propor a confecção desse livro de memórias, contando com o apoio de profissionais da instituição para a organização editorial, revisão e catalogação.

Figura 12 – Capa do livro “*Les Misérables – The Concert*”



Fonte: Reportagem em site da instituição.⁴⁸

Mesmo conhecendo a essência do Clube de Inglês anterior ao lançamento do livro, acredito que esse material serviu de estímulo para o desenho deste estudo de caso, uma vez que possibilitou um primeiro contato com narrativas diversas marcadas pela emoção e pela colaboração entre os pares. Sendo assim, ao viabilizar uma conexão primária com histórias diversas relacionadas à criação do Clube e à apresentação de seus protagonistas e criadores, os registros encontrados nesse livro de memórias serviram de instrumento para uma prévia seleção dos participantes da pesquisa, além de se mostrarem essenciais na elaboração do questionário inicial, auxiliando também na confecção do roteiro de perguntas das entrevistas semiestruturadas. É importante ressaltar ainda que, essa obra, que

⁴⁸ Reportagem disponível em: <http://www.cmpa.eb.mil.br/aviso-cmpa/1025-musical-les-miserables>. Acesso em: 8 nov. 2020.

também é um fotolivre, teve várias de suas imagens usadas na ilustração desta dissertação.

“*Les Misérables – The Concert: Memórias de um Sonho*” é comercializado dentro da própria instituição em carácter assistencial pela associação de pais e amigos do colégio, e eterniza, através de em suas cento e quatro páginas catalogadas na Biblioteca Nacional, ISBN número 978-85-61948-03-0, o sucesso do primeiro musical elaborado pelo Clube de Inglês.

3.3.2 O questionário inicial

Como mencionado anteriormente, o segundo instrumento utilizado para a realização desta pesquisa foi o questionário inicial. O objetivo principal desse questionário foi traçar o perfil de cada um dos participantes bem como obter informações mais gerais quanto ao grupo. As perguntas foram aplicadas através de um formulário no *Google Forms* que, conseqüentemente, gerou alguns gráficos usados para uma prévia análise dos dados. Também foram utilizados alguns desses dados como forma de estimular os relatos dos participantes nas entrevistas semiestruturadas.

O questionário iniciou com questões de carácter pessoal tais como nome, idade, ano escolar e tempo que estuda ou estudou na instituição. Posterior a isso, abordou questões relacionadas à aprendizagem da língua inglesa e à experiência dentro do Clube de Inglês, tanto de forma objetiva quanto subjetiva. O formulário original com as perguntas desse questionário pode ser visto na íntegra no Apêndice D.

3.3.3 As narrativas geradas nesta pesquisa

Além da obtenção de dados a partir do preenchimento do questionário, busquei mais informações dos participantes por meio de dois instrumentos: roda de conversa e entrevistas semiestruturadas. Todas essas interações foram realizadas de forma remota através de videochamadas, gravadas em áudio e em vídeo para facilitar a posterior transcrição dos dados. Tanto a roda quanto as entrevistas foram escritas tendo como base simbologias adaptadas de Du Bois (2006), como pode ser visto no quadro a seguir.

Quadro 5 – Simbologia usada para as transcrições

Símbolo	Significado
[...]	Trechos suprimidos
Negrito	Trechos em destaque para análise
<i>Itálico</i>	Palavra ou expressão em outro idioma diferente do Português
“ ”	Palavra ou expressão no sentido figurado ou informal no português
()	Explicações relevantes para o entendimento da pesquisa
(???)	Ininteligível
--	Fala truncada
...	Pausa
//	Mudança de pensamento
‘ ’	O participante faz comentários dentro de sua fala
[texto] [texto]	Falas sobrepostas
###	Omissão de uma instituição ou local específico para proteger a identidade dos participantes
#	Indica a omissão do nome de um “não-participante”, integrante da escola ou do clube

Fonte: Adaptado pela autora desta dissertação com base em Du Bois (2006).

A roda de conversa é um instrumento muito usado em pesquisas qualitativas por promover a conversa entre pesquisador e participantes e a escuta sensível. Antes de iniciar esse procedimento, fiz a apresentação de minha proposta de pesquisa aos participantes e, posterior a isso, lancei algumas perguntas de caráter geral para estimular os participantes a darem suas contribuições. A roda de conversa foi realizada através do *Google Meet* e contou com a participação das duas professoras orientadoras, que atuaram como facilitadoras quando necessário, e três dos seis alunos selecionados. Essa interação previa a presença de todos os participantes do estudo, porém três deles tiveram contratempos de última hora, não podendo, assim, se fazerem presentes. A roda de conversa, também usada para a produção de narrativas, teve duração de 77 minutos. Foi um momento marcado pelo saudosismo e pela alegria dos envolvidos, que puderam rever os pares e, conseqüentemente, conhecer e colaborar para este estudo.

Posterior a essa interação, iniciaram-se as entrevistas semiestruturadas em diferentes dias e horários agendados individualmente com os seis participantes através da plataforma do *doodle.com*⁴⁹. As entrevistas contaram com um roteiro com vinte perguntas gerais, selecionadas conforme o grupo de participantes – pares mais

⁴⁹ Calendário colaborativo digital que possibilita a marcação de reuniões.

e menos experientes. Para a minha surpresa, os participantes se empolgaram gerando narrativas orais bem mais extensas que o previsto, que inicialmente era algo em torno de 45 minutos. A entrevista mais curta totalizou 60 minutos, e a mais longa, realizada com uma das idealizadoras do projeto, chegou a 78 minutos. Ao total foram gravadas 6 horas e 40 minutos de entrevista. Realizei também entrevistas semiestruturadas com as duas professoras orientadoras, mas que, devido à densidade das transcrições, não foram o foco da análise dos dados deste estudo.

Diferentemente da roda de conversa, optei pela ferramenta *Zoom* para o registro das entrevistas individuais, uma vez que, no momento da realização desta pesquisa, esse programa permitia a gravação em áudio e vídeo sem tempo limite, o que fez com que essa interação ocorresse ao natural, sem interrupções.

3.4 Os participantes da pesquisa

Partindo do princípio de que a maioria dos integrantes do Clube de Inglês pertence ao Ensino Médio, o presente estudo selecionou seis participantes alunos, são eles: três membros mais experientes, veteranos no clube já formados pelo SCMB, e três membros mais recentes no grupo⁵⁰, conforme podemos observar no seguinte quadro.

Quadro 6 – Os participantes da pesquisa

Participantes	Gênero	Idade	Ano Escolar	Ingresso	Curso Livre	Duração
Alice	F	19	concluído	concurso	Sim	2 anos
Olívia	F	20	concluído	concurso	Não	-----
Julia	F	19	3º ano (em conclusão)	concurso	Não	-----
Arthur	M	17	2º ano	amparo ⁵¹	Sim	6/12 meses
Bruno	M	18	2º ano	concurso	Não	-----
Marina	F	17	1º ano	concurso	Sim	5 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos do questionário inicial.

Paralelamente, os critérios usados para a escolha dos alunos participantes para esta pesquisa foram os seguintes:

⁵⁰ O critério de seleção de participantes mais e menos experientes foi adotado por esta pesquisadora para garantir um melhor entendimento da formação da CoP sob diferentes óticas.

⁵¹ O termo “amparo” diz respeito aos alunos que ingressam no colégio através das vagas destinadas aos filhos de militares.

- 1) ter despertado a curiosidade desta pesquisadora através de análise de registros da peça, como o DVD ou a leitura do livro de memórias *Les Misérables – The Concert*, com relação ao seu desenvolvimento linguístico, social e/ou cultural;
- 2) ter se envolvido na produção dos dois espetáculos, *Les Misérables* e *Mamma Mia!*, seja como atores, diretores, músicos ou equipe técnica;
- 3) ter atuado, pelo menos uma vez, em nível de participação central/principal ou ativa (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

Figura 13 – Agradecimentos *Les Misérables*



Fonte: Adaptado de *Les Misérables* (LES MISÉRABLES..., 2019, p. 103).

É importante salientar que, por atuar nesta instituição há cinco anos, fui professora de grande parte dos integrantes do Clube e, conseqüentemente, tenho com muitos uma relação de amizade e proximidade, conhecendo sua história dentro e fora da sala de aula. É necessário dizer, contudo, que esse não foi um critério de seleção para este estudo de caso. Cabe enfatizar também que características como idade, ano escolar, classe social, se é civil ou concursado, se fez ou não curso livre de inglês, tampouco foram critérios usados para a seleção dos participantes desta pesquisa. Também foi coincidência que todos os participantes selecionados tiveram a chance de dirigirem uma das peças em um determinado momento.

Outrossim, para evitar quaisquer tipos de constrangimentos e garantir a participação voluntária dos envolvidos neste estudo, além de apresentar as cartas de consentimento e assentimento aos responsáveis e aos próprios participantes devidamente assinadas, os participantes foram assegurados quanto à desistência da participação durante toda a pesquisa, inclusive após a geração dos respectivos dados. Além disso, foram utilizados pseudônimos para proteger a identidade dos participantes, e o nome da própria escola foi mantido em sigilo para fins de

publicação dos resultados obtidos neste estudo. Dessa forma, pode-se dizer que foi garantido ao máximo a proteção da identidade dos participantes.

A seguir, traço o perfil identitário de cada um dos seis participantes deste estudo. Além de contar com esses registros, busquei discorrer também sobre o perfil das respectivas professoras orientadoras que não são consideradas participantes efetivas da pesquisa, mas que serão mencionadas em alguns momentos ao longo da análise dos dados.

3.4.1 O perfil dos participantes

Nesta subseção serão apresentados alguns dados mais detalhados a respeito da identidade de cada um dos participantes deste estudo de caso. O texto de cada um dos participantes foi escrito com base nos instrumentos desta pesquisa, isto é, o livro de memórias, o questionário inicial, a roda de conversa e a entrevista individual. Inicialmente, apresento as duas fundadoras do projeto musical, as amigas e colegas Alice e Olívia. Em seguida, traço o perfil de Julia, protagonista de *Les Mis* e diretora de *Mamma Mia!*, que assim como Alice e Olívia, pode ser considerada uma veterana no Clube. Na sequência, apresento os dois meninos desta pesquisa, Arthur e Bruno, participantes que também tiveram uma atuação como diretores *a posteriori*. Por fim, apresento Marina, a participante que deu continuidade ao legado dos projetos musicais com a peça *Grease*.

a) Alice

Alice é uma estudante de jornalismo de 19 anos que estudou no colégio militar de 2013 até 2019, quando solicitou o avanço escolar para se dedicar mais cedo à vida acadêmica. Ela ingressou nessa instituição por meio das vagas do concurso de admissão e sempre teve uma rotina escolar muito intensa. Participava de diversas atividades extracurriculares, dentre elas o Clube de Inglês, onde deixou o seu legado. Foi de Alice a ideia de transformar essa atividade extracurricular em uma fábrica de musicais. Assim, junto com Olívia, iniciou a adaptação do musical *Les Misérables* ainda em 2017, no mesmo ano em que foi selecionada como embaixadora do estado em um intercâmbio nos EUA. Mesmo provocando uma pausa no musical de alguns meses, devido à sua ausência no grupo, Alice aproveitou sua experiência no exterior para aprender ainda mais sobre esse gênero.

Ao participar de um grupo de teatro em solo estrangeiro, Alice voltou de sua viagem cheia de ideias, fortalecendo ainda mais o Clube.

Questionada de onde vinha sua facilidade e interesse pelo inglês, Alice relatou que seu primeiro contato com a língua se deu ainda quando criança através de músicas, filmes e séries, despertando nela o interesse por uma aprendizagem mais autônoma. Ela disse que chegou a fazer cursinho durante dois anos, recorrendo às aulas particulares no meio do caminho para melhor atender às suas necessidades.

Em *Les Misérables*, Alice atuou como diretora geral e instrumentista, sendo responsável pela regência e pelos acordes no piano. Em *Mamma Mia!*, mesmo não sendo mais aluna da instituição, foi convidada a participar do elenco e do coro. Dessa forma, Alice pode ser considerada uma grande influenciadora artística no colégio. Ela se entregava de forma plena à elaboração dos espetáculos, executando desde a pesquisa da peça até a performance de palco e exercícios vocais.

Questionada sobre seu maior desafio durante os ensaios do Clube de Inglês, ela respondeu que foi o de manter todos os participantes focados na música, na atuação e no inglês, ao mesmo tempo que administrava o equilíbrio entre essas três áreas. Ela relatou que o grande segredo para uma boa diretoria estava no diálogo. Se necessário, algumas vezes, falava-se em português para encurtar os caminhos.

Questionada sobre colaboração, Alice prontamente respondeu que, na posição de diretora, teve a oportunidade de apoiar o Clube basicamente com tudo. O grupo também foi importante para ela, pois fez com que ela amadurecesse como pessoa. Fotógrafa nas horas vagas, foi dela grande parte das fotos versão estúdio da peça *Les Mis* que ilustraram não só o espetáculo, mas também o livro de memórias, incluindo a sua capa.

b) Olívia

Olívia é uma jovem de 20 anos, hoje acadêmica de Direito, que ingressou no colégio militar no ano de 2013 através do concurso de admissão. Colega de Alice, estudou nessa instituição até o ano de 2019, quando também solicitou o avanço para poder se dedicar exclusivamente ao vestibular.

No colégio, Olívia se destacou por sua versatilidade e veia artística. Além de sua facilidade para línguas, Olívia é dona de uma bela voz e tem um incrível dom

para a dramatização e o desenho. Já participou de apresentações profissionais de teatro e música e foi responsável pela arte de pôsteres e cartazes de divulgação da peça *Les Misérables*, bem como pelas ilustrações encontradas nas páginas do livro de memórias.

Foi ela uma das duas alunas convidadas pela professora Débora para reativar o Clube de Inglês do colégio ao lado de Alice. Do convite, surgiu a chance de tirar o sonho do papel e, assim, recriaram o primeiro musical. Em *Les Misérables*, ela roubou a cena com o papel de Cosette e novamente, no ano seguinte, com o papel da extravagante Tanya em *Mamma Mia!*. Assim, além de atuar no elenco duas vezes com dois grandes papéis, Olívia participou do coro e dirigiu ambos os musicais.

Com relação à sua história com a língua inglesa, Olívia disse que nunca fez cursinho ou intercâmbio, mas que sempre consumiu muita mídia americana e que dominar a língua foi uma forma de se aproximar da música e da arte em inglês. Hoje, fluente na língua, Olívia diz que quase tudo que assiste ou escuta é em inglês ou com legenda em inglês. Questionada se ajudava ou se era ajudada por alguém no Clube, respondeu que costumava marcar ensaios individuais para ajudar seus colegas com as falas e as músicas e que, por diversas vezes, contou com a ajuda da coreógrafa para aprender os passos de dança. A coreografia parecia ser um de seus maiores desafios.

c) Julia

Julia é uma jovem de 19 anos que acabou de concluir o 3º ano do Ensino Médio. Ela ingressou no colégio militar em 2014 através de concurso de admissão. Conhecida por ser vocalista de uma banda de rock ao lado de outros alunos do colégio, Julia sempre protagonizou diversas atividades escolares, como competições esportivas e o Clube de Relações Internacionais, onde também usava o inglês como língua de interação. Além do seu talento nato para a música, Julia nunca estudou inglês fora da escola e explica que, no fundamental, era aluna de uma escola que focava bastante em interação e entretenimento em inglês e que isso, conseqüentemente, veio a despertar nela a motivação e o gosto por aprender a língua. Influenciada pela música, pelo teatro e pela língua, Julia entrou para o Clube de Inglês em 2017, através do convite das amigas Olívia e Alice, e teve um papel

bem importante na construção dos musicais, pois ajudou a escrever as linhas de ambas as peças.

Em *Les Misérables*, emocionou o público com a personagem Éponine. Em *Mamma Mia!*, divertiu a todos com a personagem Rosie. Julia, que se tornou também a diretora geral da peça, ficou conhecida como “general” por ser uma líder assertiva, intensa e exigente. Foi através da direção dessa peça que Julia amadureceu e aprendeu a lidar com frustrações, tendo também a oportunidade de crescer emocionalmente. Além disso, Julia, que sempre foi muito estudiosa, percebeu que o musical a fez enxergar o colégio muito além de ambiente de competição. Sua posição como líder ensinou a ela uma visão mais humana e coletiva com relação à aprendizagem.

d) Arthur

Arthur é um jovem de 17 anos que acabou de concluir o segundo ano do Ensino Médio. Filho de pai militar, ele estuda hoje em uma escola particular no interior do sudeste brasileiro, mas ingressou no colégio por meio das vagas de caráter assistencial em 2015, instituição onde estudou até 2019. Arthur, que foi meu aluno na disciplina de Inglês no oitavo e nono ano, sempre se destacou pelo carisma, talento musical e boa comunicação em língua adicional. Através do questionário, ele relatou que seu primeiro contato com o idioma se deu através da música. Seu pai, músico de formação, pedia para que ele e o irmão, também aluno do colégio, cantassem músicas internacionais em apresentações da igreja e do trabalho, sendo *I have nothing*, de Whitney Houston, a canção que marcou começo de uma história de paixão pela língua.

Com relação aos cursos livres, Arthur pontuou que chegou a estudar inglês fora da escola regular por seis meses, mas que só foi aprender a língua mesmo depois que ingressou para o colégio militar. Foi nesse período também que se tornou mais autônomo em seu processo de aprendizagem, passando a buscar conhecimento fora da escola por meio de séries, filmes e músicas.

Considerando a sua entrada para o Clube de Inglês, Arthur relatou ter sido influenciado por seu irmão que tinha uma atuação importante no grupo. Ademais, Arthur conta que também se interessou em participar do Clube por conta dos amigos, da música, do teatro, e claro, da língua inglesa. Assim, passou da posição

de coro no *Les Mis* para direção do *Mamma Mia!*, o que rendeu a ele muito aprendizado social, cultural e linguístico. Questionado sobre sua preparação para os musicais, Arthur disse que, além de estudar o roteiro, as partituras, ler e assistir sobre as peças na internet, ele fazia exercícios de expressão corporal e voz. Além disso, relatou que estudava inglês para que ele pudesse se expressar melhor nos ensaios, uma vez que uma de suas maiores dificuldades enquanto estava na direção do *Mamma Mia!* foi sustentar conversas em inglês, usando termos técnicos sobre música. Essa dificuldade o fez buscar vídeos de ensaios de corais em inglês e um canal específico da vocal coach Cheryl Potter para aprender e se apropriar de novas palavras e expressões. Arthur relatou também que trocou conhecimentos com os colegas ao ajudar alguns de seus pares a decorar suas falas e ao ser ajudado com sua performance vocal, e também, em como melhor dirigir o *Mamma Mia!*. Durante a entrevista, Arthur me pareceu muito contente e orgulhoso de sua trajetória. Ele estava em seu intervalo de trabalho, um cursinho de línguas da cidade, onde hoje atua como instrutor de Inglês de jovens e adultos.

Arthur acrescentou que sentiu uma enorme diferença em seu inglês a partir do momento que entrou para o clube, tanto em seu vocabulário, quanto em sua fala, o que faz dele hoje um professor de Inglês confiante e seguro de si.

e) Bruno

Talvez Bruno seja o participante desta pesquisa que eu mais saiba a respeito. Meu aluno do sétimo ao nono ano, Bruno entrou para o colégio através do concurso de admissão em 2016. Ele tem 18 anos e acabou de concluir o segundo ano do Ensino Médio. O Clube de Inglês entrou em sua vida em dois momentos: primeiro, quando Bruno se descobria musicalmente; e segundo, quando ele precisava ser reinserido no grupo, ou seja, ele havia acabado de desistir de um concurso militar muito concorrido e estava precisando “se soltar” e reconquistar o seu espaço dentro do colégio.

Sempre tive com esse aluno um forte elo de amizade dentro e fora da escola. Tenho orgulho em dizer que eu havia sido a única professora de Inglês da vida de Bruno até aquele momento. A propósito, Bruno nunca estudou inglês fora da escola e sempre se destacou pela facilidade em se comunicar na língua. Ele, que sempre foi dono de um carisma e uma positividade impressionantes, pode ser considerado

um aprendiz autônomo para a música, uma vez que aprendeu a tocar de forma independente. Começou a cantar e a tocar em 2018, e hoje já apresenta um talento incrível para voz, violão e outros instrumentos. Bruno adora compor e é o autor de algumas canções em inglês conhecidas dentro do colégio.

Assim como Arthur, o primeiro contato de Bruno com o inglês aconteceu por meio da música, ouvindo as bandas favoritas de seus pais logo nos primeiros anos de vida. A língua despertou o seu interesse pela sonoridade e pela fascinante descoberta de infância quanto à possibilidade de se comunicar com pessoas fora de seu país. Como Bruno adotou inglês como sua segunda língua, o motivo que o atraiu a participar do Clube foi exclusivamente a música. Ele participou no *Les Mis* como instrumentista e no *Mamma Mia!* como o protagonista Sky. Sua desenvoltura e boa relação com os integrantes do Clube, levou-o a alcançar a posição de direção no *Grease* em 2020.

Bruno relatou que se preparava para o musical de diversas maneiras, inclusive de forma autônoma, ao assistir vídeos na internet como forma de estimular a própria aprendizagem. Ele disse que uma de suas maiores dificuldades era dançar e atuar e conta que, quando retornou da academia militar, teve que se esforçar muito para conseguir entrar no personagem. Bruno relatou que precisou da ajuda dos colegas para melhorar sua desenvoltura e diminuir a timidez, e só assim conseguiu melhorar a sua performance no palco.

f) Marina

Marina é uma adolescente de 17 anos, do primeiro ano do Ensino Médio. Ela foi minha aluna pela primeira vez em 2020, mas confesso que sua performance em língua adicional começou a despertar minha atenção antes mesmo de nosso encontro em sala de aula. O fato de Marina se expressar muitas vezes em inglês, ou com frases literalmente traduzidas para o português durante a geração das narrativas desta pesquisa, só reforçam a proximidade dessa aluna com a língua inglesa.

Marina ingressou no colégio através do concurso de admissão e diz que sua história com a língua inglesa iniciou, antes mesmo da alfabetização, ao ser atraída pelo livro "*My Little Pony*" nas longas esperas pelo irmão na recepção de um cursinho de disciplinas colegiais. Marina estudou inglês nesse cursinho por cinco

anos e sempre buscou o conhecimento da língua fora da sala de aula por meio de entretenimento, ou seja, de jogos computacionais, redes sociais, livros, filmes, séries e vídeos do *youtube*.

Sua história com o Clube de Inglês iniciou em 2018, quando viu o cartaz de recrutamento de *Les Mis* e decidiu acompanhar umas amigas para ter com quem falar inglês. Ela admitiu não ter se identificado com o grupo na primeira edição do musical. Primeiro, por se considerar muito tímida; segundo, por não se identificar com a narrativa do primeiro musical. Ocupando uma posição de coadjuvante nessa peça, ela pontuou que sua maior dificuldade foi cantar, e para superar essa dificuldade, precisou treinar muito.

Por outro lado, Marina diz ter se identificado mais com *Mamma Mia!* pela familiaridade que tinha com o enredo. Ela relata ter assistido ao filme várias vezes com sua família e de ter lembranças cantando e dançando as músicas do ABBA na sala com sua mãe. Com o passar dos anos, Marina foi se destacando por sua sabedoria, entrosamento e comprometimento com grupo. Assim, passou da posição de equipe técnica no *Mamma Mia!* para a posição de diretora geral de *Grease* em 2020. Marina acrescentou que ajudou várias pessoas que tinham dúvidas de pronúncia em suas falas e que foi ajudada diversas vezes no roteiro de *Mamma Mia!*. Por fim, ela alegou não ter percebido um considerável crescimento linguístico, mas que o musical a ensinou muito sobre autoestima.

3.4.2 As professoras orientadoras

Nesta subseção apresento o perfil profissional de Débora e Jéssica, ambas professoras orientadoras do Clube de Inglês e que também contribuíram de forma significativa para este estudo. Os textos foram escritos com base nas narrativas geradas e em seus respectivos currículos lattes.

a) Débora

Débora é Doutora em Linguística e professora de Inglês com dezesseis anos de experiência. Já atuou na área de línguas em cursos livres, na escola básica e no ensino universitário. Atualmente, trabalha como diretora de Ensino em uma instituição federal no norte do país e também como professora no programa do curso de Pedagogia na Universidade Aberta do Brasil (UAB). Antes desse período, Débora

atuou por quatro anos como professora de Língua Inglesa no colégio militar. Durante sua passagem por essa instituição, além de cumprir seu papel como professora do quadro militar e orientar outras atividades de protagonismo estudantil dentro da escola, Débora foi responsável pelo desenvolvimento de uma das atividades extracurriculares de grande sucesso e maior repercussão dentro do colégio, o Clube de Inglês, onde atuou como professora orientadora, de 2017 a 2019. Precursora dos projetos musicais dentro do Clube, Débora sempre incentivou o protagonismo dos alunos dentro da instituição, estimulando-os a ocuparem espaços de grande visibilidade dentro da comunidade escolar.

Além de ser professora de inglês de muitos alunos que faziam parte do Clube, Débora tinha ainda uma admirável sensibilidade artística que a possibilitava auxiliar não apenas as atividades relacionadas à língua, como aquelas relacionadas à música dentro do Clube.

b) Jéssica

Jéssica é professora de Sociologia no SCMB desde 2018, mas sua trajetória profissional iniciou-se no ano de 2009 em diferentes áreas. Mestre em Administração, ela já ministrou aulas no ensino superior e em cursinho pré-vestibular, e teve também a oportunidade de estagiar em escolas do ensino regular. Em decorrência de sua primeira formação acadêmica, Jéssica fez intercâmbio durante um ano na Suíça, onde teve a oportunidade de aperfeiçoar o seu inglês. Sua volta para o Brasil rendeu-lhe também a experiência como instrutora em cursos de idiomas nos anos de 2009 a 2014. Foi assim que, ao chegar no colégio como professora militar, Jéssica não hesitou em aceitar o desafio de ser uma das orientadoras do projeto musical ao lado de Débora, uma vez que também era uma grande fã do clássico *Les Misérables*. Para a surpresa do grupo, Jéssica havia lido esse clássico da literatura do início ao fim.

Jéssica foi muito importante para o grupo, pois, além de grande conhecedora do enredo do *Les Mis*, foi a orientadora que continuou no projeto, acompanhando de perto os preparativos de *Mamma Mia!* e o início da concepção de *Grease*. Dessa forma, a afinidade e parceria com Débora deu muito certo e só fez o clube crescer.

Em suma, o objetivo deste capítulo foi apresentar os caminhos metodológicos que nortearam esta investigação. No próximo capítulo, parto para a análise e a discussão dos dados, obtidos por intermédio dos instrumentos de estudo desta pesquisa. É através da análise desses registros que discorro sobre a importância da formação da CoP para uma aprendizagem de língua adicional em contexto extracurricular e apresento o Clube de Inglês como um exemplo de atividade colaborativa e transformadora frente a uma perspectiva sociocultural.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Não reconheci alunos. Reconheci talentos gigantescos. Reconheci pessoas capazes de mudar o mundo com sua arte e determinação.

(POHLMANN-BULLA, 2019, p. 39)

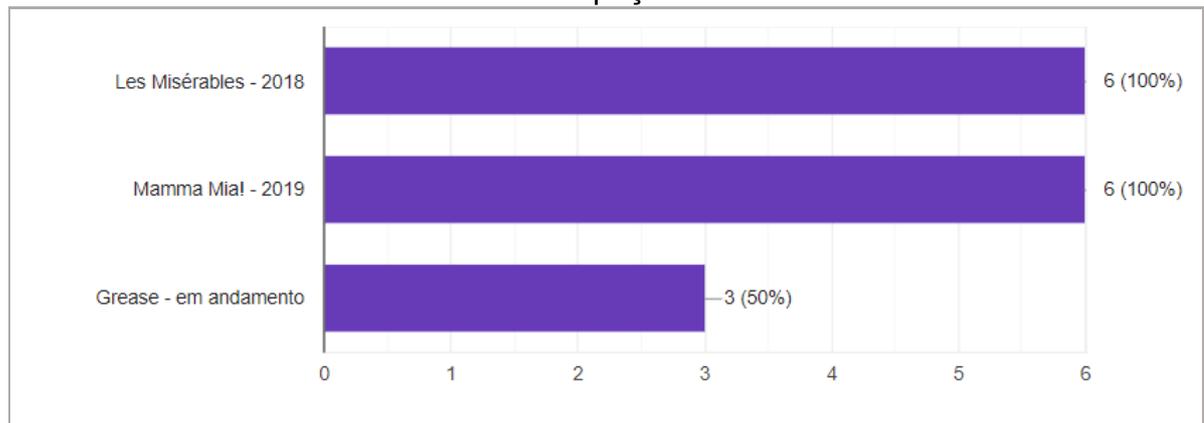
Por meio do excerto extraído do livro de memórias “*Les Misérables – The Concert*”, é possível constatar que, aos olhos daquela mesma professora que parecia provocar os docentes com seu depoimento ousado no início desta dissertação, a atividade extraclasse, feita de alunos para alunos, havia gerado uma determinada transformação coletiva reconhecida por ela no dia do espetáculo. Mas, afinal, de que tipo de transformação estamos falando?

Para embasar esse depoimento, busco, neste capítulo, fazer uma análise dos dados gerados das percepções dos seis participantes da pesquisa, iniciando pelo questionário inicial que, além de traçar o perfil dos participantes, possibilitou discorrer sobre as primeiras impressões do Clube de Inglês por um viés sócio-histórico-cultural. Em seguida, parto para a análise dos excertos das narrativas retiradas das entrevistas semiestruturadas e da roda de conversa. Para embasar essa reflexão, tomo como base o Modelo ACT (Figura 6), a fim de apresentar o Clube de Inglês como um exemplo de aprendizagem colaborativa e transformadora. Ao incluir algumas narrativas das professoras orientadoras, busco justificar essa atividade extracurricular como prática pedagógica inovadora dentro do cenário do ensino regular de língua adicional.

4.1 Primeiras impressões

Como mencionado anteriormente, se fez necessária a aplicação de alguns critérios prévios para melhor selecionar os participantes desta pesquisa, tais como atuação nas peças realizadas até então. Preenchidos esses e outros quesitos, observou-se, por meio do questionário inicial, que os seis participantes selecionados tiveram a chance de atuar em ambas as peças, e três deles também vinham acompanhando os preparativos de *Grease*, como mostra o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Participação nos Musicais

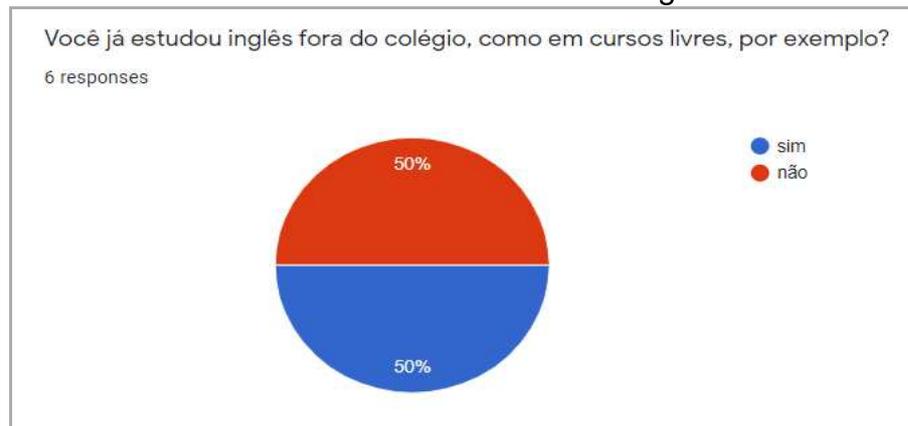


Fonte: Criado pela autora desta dissertação por meio do *Google Forms*.

Assim sendo, além de servir para traçar o perfil individual de cada um dos participantes, o questionário inicial também possibilitou conhecer o grupo como um todo no que diz respeito à exposição à língua inglesa, motivação para entrar no Clube, atuação no grupo, dificuldades encontradas no percurso e colaboração entre os pares.

Dos dados obtidos através do questionário, o primeiro ponto que chamou a atenção foi o equilíbrio entre os participantes que tiveram a oportunidade de estudar inglês fora do colégio e aqueles que não tiveram. Como podemos observar no próximo gráfico, metade dos alunos, mesmo que de forma breve, recorreram a um cursinho ou a aulas particulares para aprender inglês. O tempo mínimo de permanência foi em torno de 6 meses a um ano, e o tempo máximo, de cinco anos, apontando que, de uma forma geral, o cursinho aparentemente não teve um grande impacto no desenvolvimento linguístico prévio dos participantes. É importante pontuar também que, até o momento da geração dos dados desta pesquisa, nenhum dos seis participantes selecionados encontrava-se matriculado em cursos livres de Inglês. Com isso, reforço que esse não foi um critério para a seleção dos participantes, mas um dado interessante a ser acrescentado ao perfil do grupo.

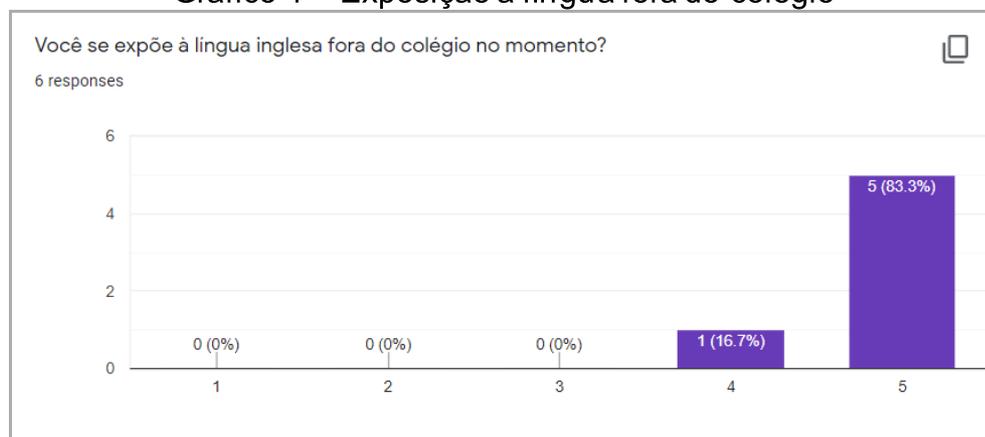
Gráfico 3 – Cursos Livres de Inglês



Fonte: Criado pela autora por meio do *Google Forms*.

Como previamente abordado no capítulo teórico, um dos estudiosos que buscou aprofundar o conceito de autonomia foi Benson (1997). De acordo com o autor, a autonomia é vista de forma individual, tendo a ver com a capacidade que o aprendiz tem de controlar a própria aprendizagem em diferentes níveis, o técnico, o psicológico e o político. Assim sendo, no que diz respeito à aprendizagem do inglês, foi percebido que os seis participantes selecionados demonstraram inicialmente uma certa tendência às versões de autonomia proposta por esse teórico. Essa autonomia foi percebida tanto no nível técnico, se relacionando às estratégias e condições adotadas pelos aprendizes para auxiliá-los na aprendizagem fora do contexto escolar, quanto no nível político, ou seja, estando ligada às ideologias desses aprendizes. Tais características são percebidas uma vez que todos buscam investir na língua de forma independente, ou seja, além da participação no Clube ou de um ambiente mais formal como na escola, como mostra o Gráfico 4.

Gráfico 4 – Exposição à língua fora do colégio



Fonte: Criado pela autora por meio do *Google Forms*.

Assim, ao serem questionados a especificarem como isso acontecia, resgatamos a visão da autonomia sociocultural I proposta por Oxford (2003), isto é, recorrente da interação social com um par mais competente, podendo essa mediação se dar predominantemente através do objeto, ou seja, redes sociais, filmes, séries, livros, música, podcasts, em outras palavras, entretenimento de uma forma geral, ou ainda por meio de pessoas, através de conversas com amigos ou pares mais experientes, como se pode observar a seguir.

Figura 14 – Mediação fora do colégio

Se sua resposta for positiva para a pergunta acima, de que forma você se expõe à língua? Com que frequência isso ocorre?

6 responses

Escrevo músicas e faço apresentações de músicas em inglês em alguns eventos. Além de dar aulas de inglês em um curso.

Eu interajo com algumas redes sociais em inglês; assisto filmes, séries, leio livros e assisto YouTubers que falam em inglês

Eu procuro me expor a língua por meio do conteúdo que consumo na internet (filmes, vídeos e música). Atualmente, minha página de recomendados do Youtube é composta por vídeos sobre produção musical, basquete e cinema, todos em inglês, visto que a maioria dos canais que assisto diariamente são produzidos por estadunidenses e britânicos. Para melhorar a conversação, eu acesso com menor frequência um site chamado Omegle, que une pessoas do mundo todo para se conhecerem e conversarem. Você pode selecionar o idioma que deseja falar e, a partir daí, uma pessoa que selecionou o mesmo idioma é aleatoriamente selecionada para conversar com você.

Na internet com alguns amigos de fora do Brasil

Filmes, livros, séries, músicas e conversas com americanos que conheci no meu intercâmbio.

Todos os dias eu escuto podcasts, assisto vídeos e filmes, e principalmente escuto música em inglês.

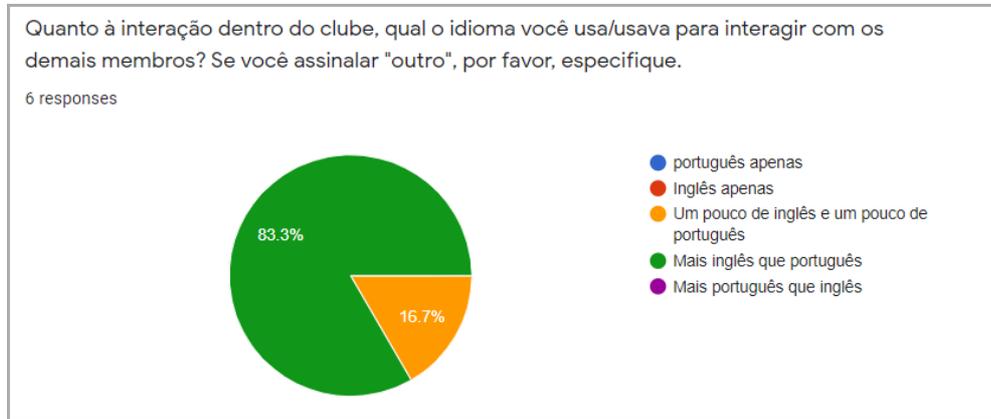
Fonte: Criado pela autora por meio do *Google Forms*.

A figura apresentada também mostra o quanto os participantes investem na língua, e o quanto o investimento, conceito apresentado por Darwin e Norton (2015), é importante para o crescimento da CoP posteriormente. Em outras palavras, ao interagirem com outros meios, pessoas e transitarem em outros espaços, essas experiências vividas em língua adicional moldam suas identidades e ideologias, fazendo crescer o capital cultural individual que, posteriormente, é expandido dentro do grupo.

Com relação ao Clube de Inglês propriamente dito, pode-se dizer que, por mais que houvesse momentos em que a participação se desse em português, a língua de interação dos membros que ocupavam o nível de participação central e ativo dentro da CoP (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002) era

predominantemente o inglês. Esse dado é observado abaixo e reforçado por meio das entrevistas semiestruturadas posteriormente.

Gráfico 5 – Línguas de Interação



Fonte: Criado pela autora por meio do *Google Forms*.

Nos dados do próximo gráfico, encontramos a mediação pelo objeto e pelas pessoas também na forma como esses participantes se preparam para os musicais. A orientação do questionário era marcar mais de uma alternativa desde as opções fizessem sentido para eles. Os seis participantes seguiram as instruções, o que evidenciou que a maioria deles busca conhecimento sobre as peças na internet e nos ensaios com os pares mais experientes do próprio grupo. Isso mostra que eles também investem no capital cultural (BOURDIEU, 1991; DARVIN; NORTON, 2015) relacionado ao objetivo central da CoP para que, posteriormente, esses recursos possam beneficiar o coletivo ao darem o seu melhor nos ensaios e na apresentação do espetáculo propriamente dito.

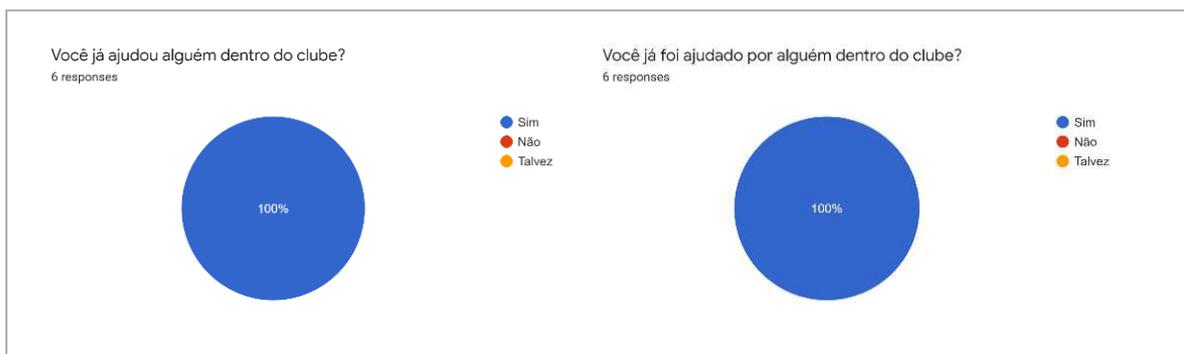
Gráfico 6 – Preparação para os musicais



Fonte: Criado pela autora por meio do *Google Forms*.

Além da mediação, outra característica encontrada entre os participantes selecionados para esta pesquisa foi o princípio da colaboração, característica que distingue também um grupo qualquer de uma comunidade real de prática (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2015). Através do Gráfico 7, podemos perceber que os seis participantes experienciaram de alguma forma a troca entre os pares, ao ajudar alguém, ou ao ser ajudado por alguém. Isso nos faz enxergar novamente uma tendência às versões de autonomia sociocultural apresentada por Oxford (2003). De um lado, a sociocultural I, que contempla exatamente essa troca entre pares mais e menos experientes; e de outro, a sociocultural II, que traz a participação dos aprendizes como membros legítimos da CoP.

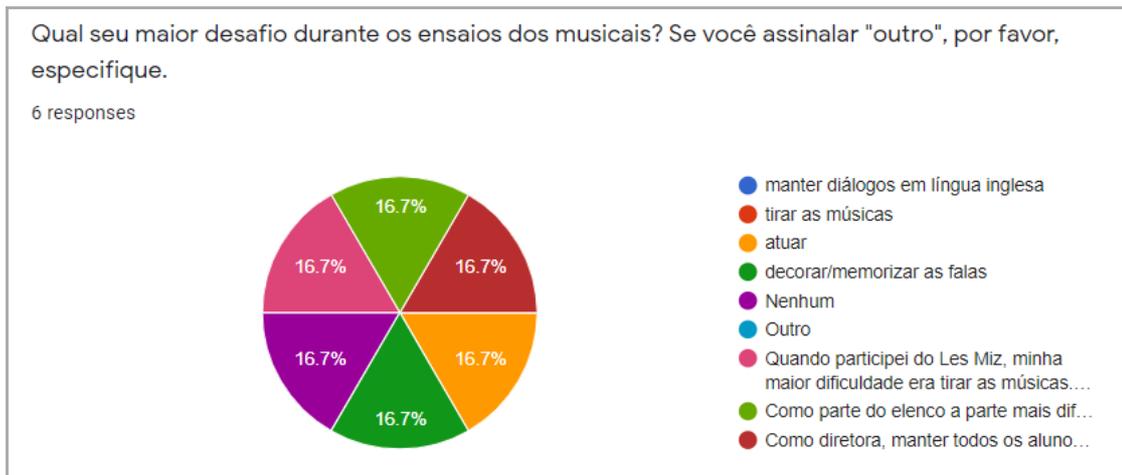
Gráfico 7 – Troca entre pares mais e menos experientes



Fonte: Criado pela autora por meio do *Google Forms*.

Entre as trocas mais mencionadas, pode-se destacar aquelas relacionadas ao canto, à tirada de músicas, à performance, à coreografia e, obviamente, às questões linguísticas, como a memorização das falas, tradução, significado e a pronúncia em inglês. Quanto às dificuldades encontradas no caminho, obteve-se um equilíbrio entre atuar, decorar falas, tirar músicas, e uma pessoa respondeu não ter apresentado nenhuma dessas dificuldades. Além disso, nenhum dos seis participantes mencionou o “falar” inglês como um obstáculo, o que, de certa forma, reforça o quanto os participantes aparentemente se empoderaram da língua de interação.

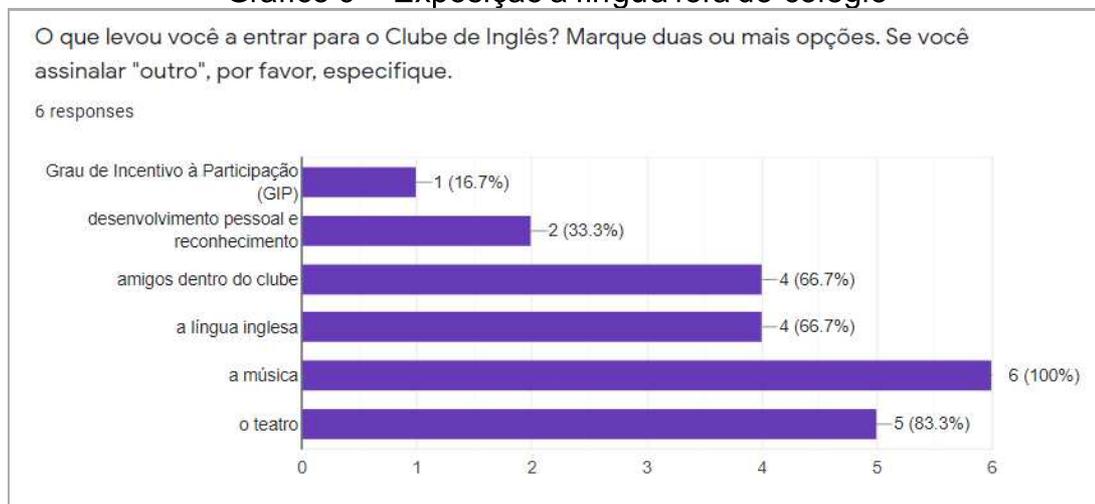
Gráfico 8 – Maiores desafios nos ensaios



Fonte: Criado pela autora por meio do *Google Forms*.

Como já esperado de uma peça musical, pode-se concluir que todos os participantes desta pesquisa decidiram entrar para o Clube pelo gosto em comum que têm pela arte, em especial pela música, como poder ser visto predominantemente no Gráfico 9.

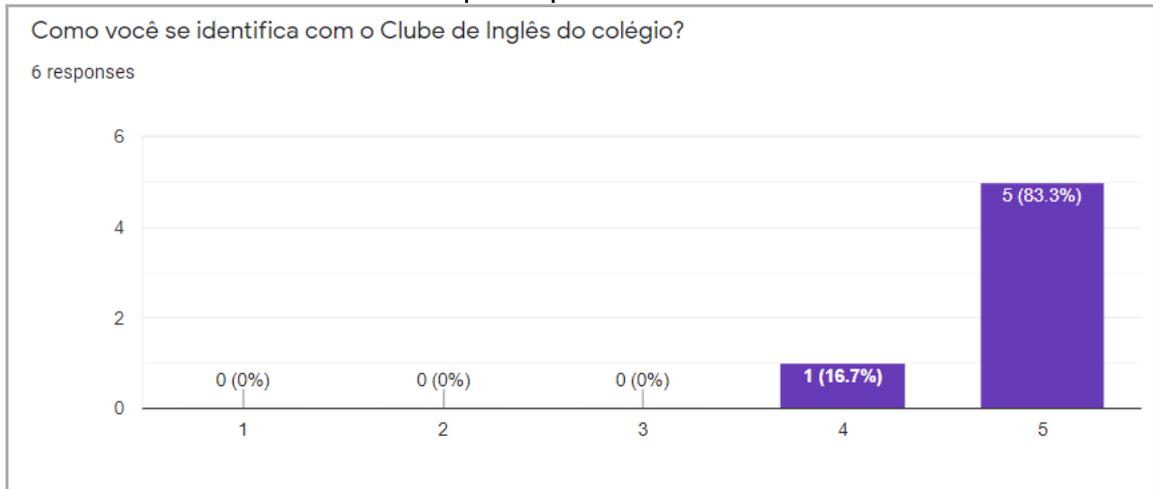
Gráfico 9 – Exposição à língua fora do colégio



Fonte: Criado pela autora por meio do *Google Forms*.

Além disso, a grande maioria dos participantes também ingressou por se identificar com a língua inglesa, bem como pela proximidade e amizade que tinha com os demais membros da Clube. Apenas um participante marcou como opção p Grau de Incentivo à Participação (GIP), ou seja, a pontuação dada ao final do trimestre aos alunos que participam de atividades extraclasse. Esse fato releva que, de uma forma geral, os selecionados se tornaram membros dessa comunidade de prática por se identificarem com a proposta, como também revela o próximo gráfico.

Gráfico 10 – Como os participantes se identificam com Clube



Fonte: Criado pela autora por meio do *Google Forms*.

Na seção a seguir, busco contar a história do surgimento do projeto musical dentro do Clube de Inglês ao mesmo tempo que discorro sobre a análise dos dados obtidos por meio da roda de conversa e das entrevistas semiestruturadas com os participantes deste estudo.

4.2 O Clube de Inglês como uma prática colaborativa e transformadora

O que nasce projeto vira produto, vira resultado, talvez número. Mas o que nasce sonho vira emoção, vira espetáculo [...]

(POHLMANN-BULLA, 2019, p. 9)

Duas alunas, então no primeiro ano do Ensino Médio, performavam no palco do auditório da escola uma apresentação na despedida de uma professora e recebiam aplausos calorosos do público que as assistia. Entre os espectadores, estava Débora, a professora de inglês que havia recebido a missão de reativar o extinto Clube de Inglês. A também militar, que apreciava se ocupar com missões relacionadas ao ensino, relatou por meio de entrevista, ter ficado imensamente feliz com a ideia de assumir aquela atividade, mas sentia que precisava de algo que movesse e incentivasse os alunos a quererem participar ativamente do clube. Olívia e Alice haviam acabado de performar uma canção em inglês, e foi naquele momento que, impulsionada pela apresentação do coral, Débora decidiu fazer um ousado

convite que alimentaria o sonho daquelas jovens meninas com alma de artista e finalmente tiraria aquela ideia do papel.

*Eu achei lindo aquilo. Me emocionei! Eu achei maravilhoso! ‘Essas gurias são perfeitas!’ Eu disse: ‘Gurias, o inglês de vocês é tão bom, uma pronúncia tão boa! **Vocês não querem fazer alguma coisa no Clube de Inglês?** A gente podia fazer alguma coisa com música.’ ...Eu tinha acabado de falar em música, e a Alice deu um pulo e disse: ‘**Sora, e se a gente fizesse um musical?**’ E aí, eu disse: ‘Ué?! Por que não?!’ E aí, as duas: ‘**Les Misérables!**’ Na mesma hora, assim. Então, foi uma coisa que foi uma decisão delas. **Foi ideia delas.**[...]’⁵²*

Excerto 1 – Entrevista, Débora, 11 dez. 2020

Contudo, anterior a essa apresentação, Débora parecia já perceber a identidade musical de Alice e Olívia, o que possivelmente já colaborava para a decisão de convidá-las, como mostram os relatos a seguir:

*“Em 2017, a gente virou superamiga da sora Débora, e aí, a gente ficava na aula enchendo o saco dela, cantando musiquinha... (risos) Tava insuportável! **Numa fase pesada de musicais, da qual eu não saí até hoje.** Mas aí, a gente tava lá falando o quanto a gente amava Les Mis e que eu escutava todos os dias em looping, 5 vezes por dia. E aí, a sora ficou, tipo, ‘Aí, isso é muito legal!’ **Todos os trabalhos que a gente tinha a oportunidade de fazer, a gente falava sobre Os Miseráveis.** [...] **Aí, acho que a sora Débora “pegou” que a gente gostava um pouquinho.** [...]”*

Excerto 2 – Entrevista, Olívia, 15 dez. 2020

*“**A gente começou a falar que a gente tinha o sonho de fazer o musical,** tinha o sonho de se apresentar não sei onde e tal, e a gente começou a falar ideias mirabolantes que a gente sempre tinha, mas que era uma coisa de adolescente. **A gente achava que aquilo nunca fosse acontecer.** [...]”*

Excerto 3 – Entrevista, Alice, 18 dez. 2020

Através dos excertos 2 e 3, podemos perceber que, muito antes do convite feito por Débora, a motivação se fazia presente no discurso dessas meninas, uma vez que elas já pareciam pertencer ao que Anderson (1991) define como comunidade imaginada, ou seja, gostavam e “consumiam” a mesma obra literária que, conseqüentemente, fazia com que elas almejassem poder trabalhar com esse clássico da literatura, como em uma apresentação musical de verdade, inspirada em grandes espetáculos já existentes. Dessa forma, o encanto de Olívia e Julia pelo clássico *Les Misérables* fazia com que elas se conectassem à obra de diversas formas e que adotassem uma identidade imaginada (PAVLENKO; NORTON, 2007). Logo, *Les Mis* parecia estar aderido aos seus discursos, e se manifestava em suas

⁵² Os trechos em negrito encontrados nos excertos desta análise foram grifados pela autora desta dissertação com o objetivo de chamar a atenção do leitor para as partes mais importantes das narrativas.

canções, conversas em aula e até mesmo nos trabalhos escolares, servindo-lhes de fonte de motivação e contentamento, ao mesmo tempo que dava a elas acesso a outras vivências e a outras áreas do conhecimento, como a música, a literatura e, obviamente, a língua inglesa.

Vendo toda a energia e a empolgação daquelas meninas, a professora Débora, por sua vez, que tinha a chance de apostar naquele sonho, decidiu reforçar o convite deixando Alice e Olívia incrédulas.

*“[...] quando a gente chegou na ideia do nosso sonho de ter um musical ... a sora disse: ‘**tá, então, por que que a gente não faz?**’. E a gente começou a rir da cara dela, né? A gente pensou: nossa, essa mulhertá doida, né? Porque não é uma coisa que a gente simplesmente pega e fala “ah, vamos fazer” e daí pega e faz. Tem muita dificuldade envolvida, muita organização, é um negócio super complexo. **Daí a gente achou que ela estivesse brincando, né?** [...]”*

Excerto 4 – Entrevista, Alice, 18 dez. 2020

Apesar de Alice e Olívia terem um capital cultural (BOURDIEU, 1991; DARVIN; NORTON, 2015) que as permitisse conversar sobre a obra literária, cantar as músicas e discutir sobre o enredo, tinham consciência de que para que uma apresentação dessa complexidade saísse do papel, seria necessário muito esforço perante as inúmeras barreiras que encontrariam. Logo, mesmo sonhando com uma suposta apresentação inspirada em *Les Mis*, ao reconhecerem as limitações relacionadas àquela atividade, Alice e Olívia, inicialmente, não pareciam enxergar a escola como um espaço possível para o surgimento dessa comunidade de prática, ao mesmo tempo que pareciam não se enxergarem prontas para assumirem a identidade de diretoras diante de um desafio daquele tamanho. Porém, de acordo com o depoimento de Alice, professora Débora insistia:

*“[...] ela falou: ‘**Eu tô falando sério. Qual é o sonho de vocês?**’ E a gente falou quase que ao mesmo tempo: ‘**Os Miseráveis**’, porque era o nosso musical preferido de toda a vida ... e não sei se ainda é o da Olívia, mas **pra mim ainda é** ... e ... daí ela falou: ‘tá bom, então! Vamos conversar sobre isso’. A gente falou: ‘olha sora, a gente acabou de se conhecer. A gente consegue perceber que tu tá super animada, só que não é bem assim, né, são coisas difíceis’ e daí ela falou: ‘não, mas dá sim, dá sim’. [...] **Então a gente se reuniu, eu, a sora, e a Olívia ... depois a gente colocou mais umas três ou quatro pessoas que continuaram** - a maioria continuou no ano seguinte quando de fato saiu do papel.”*

Excerto 5 – Entrevista, Alice, 18 dez. 2020

Partindo da oportunidade concedida por Débora, as meninas se empolgaram diante do desafio e, ainda que de forma discreta, começavam a trabalhar com uma nova versão do Clube de Inglês que surgia à medida que recrutavam outros poucos idealizadores que se interessassem por *Les Mis*, dentre eles Julia, que também teve sua participação na concepção do Clube.

“Eu tinha bastante contato com as gurias, né, a Olívia e a Alice, tanto no coral do colégio quanto no coro jovem da ###. Então a gente tinha essa certa proximidade. [...] Em 2017, elas falaram que iam fazer um musical e que ia ser Os Miseráveis. Eu disse: ‘Opa! Eu quero entrar!’ Aí, eu ia lá toda a segunda-feira e a gente ficava falando em inglês, tendo ideias mirabolantes para fazer o remake “brasileiro” de Les Misérables; e... eu acabei não participando da montagem do Les Mis de verdade em 2018, mas no princípio do Clube de Inglês, eu estava. Eu estava lá, tipo, discutindo as coisas que não aconteceram [...]”

Excerto 6 – Entrevista, Julia, 18 dez. 2020

Assim, a partir do momento em que o clube passou a ter como objetivo a preparação de uma peça musical, apresentou nas artes uma forma de ressignificar aquela atividade extraclasse. Ademais, não se tratava de um clube coordenado por uma professora, como já acontecia com o Latim e com Mandarin. Era um Clube organizado e coordenado por alunos e para alunos.

Figura 15 – Projeto Musical: o começo



Fonte: Adaptado de “*Les Misérables – The Concert*” (LES MISÉRABLES..., 2019, p. 14).

Movidos por uma paixão em comum, Alice, Olívia, Julia e outros membros delineavam o planejamento de suas primeiras ações. Inicialmente, eles se encontravam todas as segundas-feiras por volta das 14h nas salas do Inglês e, acompanhados por Débora, escreviam as falas de uma suposta releitura de *Les Mis*, ao mesmo tempo que usavam o inglês como língua de interação.

“Eram meninas. Apesar de fluentes em inglês, eram gurias novas, adolescentes, de vibrante entusiasmo, mas sem a experiência que, de pronto, lhes garantisse crédito.” (LES MISÉRABLES..., p. 35). Sendo assim, mesmo com toda a motivação do grupo, a organização no início parecia não ser muito fácil, como mostra o relato de Olívia:

*“[...] era, tipo... a gente na sala de inglês, hã... tendo umas ideias assim que transformariam Les Mis em High School Musical. E aí... **era bagunçado! A gente ficava lá fazendo piada, escrevendo no quadro e ninguém nem escrevia no papel.** Tirava foto do quadro, salvava e era isso.”*

Excerto 7 – Entrevista, Olívia, 15 dez. 2020

Foi então que Alice ganhou uma bolsa para fazer um intercâmbio nos Estados Unidos, e os membros do Clube de Inglês sentiram a necessidade de fazer uma pausa de alguns meses em consideração à colega. Assim, quando parecia que aquela comunidade imaginária enfraqueceria com a decisão do grupo, eis que surge uma inesperada oportunidade para Alice. Como uma coincidência, Alice acabou indo para uma escola estrangeira que tinha como tradição a elaboração de musicais. É nesse momento que Alice decide mergulhar de cabeça nessa experiência:

*“[...] eu fui para uma escola que... ela era muito artística. **Eles tinham feito no ano anterior Os Miseráveis e naquele ano, eles iam fazer Mamma Mia!** que foi por coincidência a ordem que a gente também fez aqui. Então, eu tinha amigos que participaram da apresentação deles. O meu host brother, ele era da crew... hã e eu assisti o DVD da apresentação deles e falei com muitas pessoas, **peguei muitas dicas e vi e peguei na prática como funciona a rotina de ensaios e tudo mais e eu participei de uma peça lá também** - de uma peça menorzinha. E daí, peguei com eles essa questão mais prática, de como fazer isso na prática porque nenhum de nós tinha experiência com teatro. [...] e eu fui pegando todas essas coisas e tradiçõezinhas de teatro que eles fazem para as pessoas irem se soltando e um monte de coisa [...]”*

Excerto 8 – Entrevista, Alice, 18 dez. 2020

Através do Excerto 8, podemos perceber que, durante sua ausência do Brasil, Alice havia tido a oportunidade de participar de uma comunidade real de prática (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2015). Na sua relação com pares mais e menos experientes, entre eles seu *host brother*, Alice aprendia a dinâmica da construção de um musical. Em outras palavras, a rotina de ensaios, os exercícios

cênicos e de aquecimento vocal, agregavam valor ao seu capital cultural, e conseqüentemente, o seu desenvolvimento em inglês. Assim, quando retornou ao colégio, em março do ano seguinte, Alice se sentia empoderada e pronta para encarar aquele desafio com muito mais seriedade. Assim, imediatamente procurou Débora para expor a sua ideia:

*“[...] logo que eu voltei, eu já falei pra sora que **eu queria muito muito muito dar continuidade**, que **eu tinha tido contato com muita coisa nos Estados Unidos e eu queria pôr em prática**. Então, a gente se reuniu, eu, ela e a Olívia e **a gente começou a colocar as coisas no papel realmente**: ‘ok, a gente vai fazer isso no dia tal, vai ser de tal jeito’[...].”*

Excerto 9 – Entrevista, Alice, 18 dez. 2020

Partindo dessa justificativa, o desafio havia sido lançado. O Clube de Inglês optou por não fazer uma releitura de *Les Misérables*, e sim, uma versão minimalista da peça, ou seja, seria um teatro musical completo, porém sem grandes gastos com cenário e caracterização. Posto isso, as meninas deveriam correr contra o tempo para dar conta das demandas. Alice passou a ser, então, o par mais experiente do Clube, e não restava outra alternativa se não fosse se tornar a diretora geral do projeto. Para compor a diretoria, Alice convidou outros três colegas, entre elas, Olívia, que seria diretora vocal e também seu braço direito na tomada de decisões. A professora Débora, por sua vez, convidou Jéssica para que, juntas, se revezassem nas orientações. O papel, tanto de Jéssica quanto de Débora, era não só viabilizar os encontros, como também de orientar o processo de forma que conseguissem ir “desatando os nós”, fazendo com que o Clube fosse uma CoP reconhecida dentro da instituição.

*“**Eu nunca me vi produzindo o musical**. Eu pensei: elas estão motivadas? Então, vai ser um trabalho de escola. Essas meninas querem fazer? **Elas vão fazer; um trabalho de escola. Eu nunca pensei em uma coisa no tamanho que realmente saiu**. Entende?! Eu pensei que era uma apresentação que podia acontecer, aí; **uma coisa pequena**. Só que eu comecei a ver nos encontros delas, com elas, né; que era muito **maior do que eu podia imaginar**. E inclusive o horário que eu marcava para elas, que era das 2h às 3h, elas pediram para estender das 2h às 4h. E **muitas vezes eu saí de lá (do colégio) quase 6h da tarde com elas**. [...]”*

Excerto 10 – Roda de Conversa, Jéssica, 12 dez. 2020

Como vimos anteriormente, o construto do investimento, na visão de Darwin e Norton (2015), explica como os aprendizes se comprometem com a aprendizagem

de uma língua ao mesmo tempo que reconhece que a língua carrega identidades múltiplas e complexas, que mudam no tempo e no espaço e se reproduzem na interação social. Norton (2013) explica ainda que os aprendizes investem em uma língua porque desejam se tornar membros de uma comunidade de prática. Assim, ao investirem nas interações em língua adicional, os membros desse grupo, conseqüentemente, agregam valor para o seu capital cultural individual e coletivo, colaboram para a construção do projeto e conquistam e transformam o seu espaço, mostrando a relevância de sua atuação na comunidade escolar.

*“Com o projeto em mãos, tomamos coragem para nos dirigirmos ao Colégio. Criamos uma conta no Instagram, colamos cartazes nas paredes, divulgamos no horário da formatura, passamos em todas as salas de aula. As audições para o elenco, marcadas para o dia 22 de maio, inauguraram nosso ofício como diretores. Sempre tentamos, por meio do nosso trabalho, passar a mensagem de que toda e qualquer pessoa pode cantar – basta perder o medo e comprometer-se a treinar. **Dentro de cada um de nós há um potencial artístico muito maior do que imaginamos.** Por isso, deixamos claro desde o início que todo aluno que desejasse participar do nosso Clube seria aceito com muito amor e carinho”. Depoimento das diretoras em (LES MISÉRABLES..., 2019, p. 40, grifo nosso).*

Desse investimento inicial, fruto do esforço das alunas diretoras, o Clube de Inglês passou a ter cada vez mais adeptos e se constituir como uma comunidade real de prática (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2015). Como mencionado anteriormente, os teóricos Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015) definem as Comunidades de Prática (CoPs) como grupos de pessoas que compartilham interesses semelhantes e que, através da interação, aprendem e desenvolvem novas práticas. Dessa forma, as CoPs são caracterizadas por apresentarem três elementos base, ou seja, a comunidade, o domínio e a prática, identificadas facilmente na atividade extracurricular em questão, como pode ser exemplificado através do depoimento da professora Jéssica:

*“[...] Eles **se sentiam bem naquele espaço** e fazendo aquele papel de responsáveis, de pessoas que estavam criando algo lindíssimo, e não só através do talento de alguns, mas por estarem criando algo por **habilidades que eles estavam desenvolvendo em conjunto.** [...]”*

Excerto 11 – Roda de Conversa, Jéssica, 12 dez. 2020

A *comunidade* era caracterizada pelo espírito de colaboração que havia dentro do Clube de Inglês. O *domínio* tinha a ver com o propósito dos encontros, ou seja, de preparar um espetáculo em língua adicional. A *prática*, por sua vez, estava

relacionada às ações dos membros do grupo que os fariam alcançar os resultados, podendo se relacionar tanto com a divisão e a execução das diversas tarefas propostas ao longo do ano quanto à aprendizagem propriamente dita, que podia se relacionar com o coro, o instrumento, a atuação e a língua inglesa.

*“[...] a gente deixou claro que **não precisava ser fluente no inglês pra participar**. Tem que querer participar e **se precisasse a gente dava um jeito**, tipo, de traduzir ou **de ajudar a pessoa** ou de ficar do lado explicando o que tava acontecendo. **Eu várias vezes fiz isso**. (risos) Mas eu acho que o pessoal foi pegando a vibe do grupo.”*

Excerto 12 – Entrevista, Olívia, 15 dez. 2020

Com relação à aprendizagem da língua, Alice corrobora as palavras de Olívia no Excerto 12 ao compartilhar a ideia constituída na CoP também no que dizia respeito à música:

*“[...] normalmente quando tu tem um programa de teatro numa escola forte, as audições negam pessoas que não são teoricamente boas o suficiente pra fazer parte da peça, só que a gente não queria fazer isso [...] Então, **a gente queria que fosse uma oportunidade para todo mundo do colégio inteiro que gostasse minimamente de música fizesse algo diferente**, relacionado às artes, porque a gente que era super apaixonado, **a gente sentia muita falta de alguma coisa que a escola oferecesse e a gente sabia que a escola não ia oferecer se ninguém se mexesse pra isso [...]**”*

Excerto 13 – Entrevista, Alice, 18 dez. 2020

Outro aspecto interessante sobre a constituição do Clube de Inglês como uma CoP é que todos os envolvidos aprendiam através da troca entre os pares. Assim, além dos participantes alunos, os próprios orientadores também aprendiam de forma colaborativa com as interações do grupo. Um bom exemplo dessa prática pode ser visto na Figura 16, que traz as diretoras Alice e Olívia ministrando aulas de canto e partitura durante os preparativos de *Les Mis*, enquanto a professora orientadora Débora, ao fundo, acompanhava atentamente os ensinamentos das alunas.

Figura 16 – Nos preparativos do musical *Les Misérables*



Fonte: Livro *Les Misérables - The Concert* (LES MISÉRABLES..., 2019, p. 27).

Assim, ao mostrar essa característica de aprendizagem colaborativa, o próximo excerto também revela o encantamento da professora Débora pela agência de Olívia.

[...] Eu amo música e aprendi sobre o musical principalmente com a paixão delas. [...] O que eu mais aprendi sobre Les Misérables, sobre a história, sobre a Revolução Francesa foi com a paixão delas, porque pormais que eu tenha estudado isso na faculdade, eram aulas centralizadas no professor. E daí, com as gurias, ver aquela paixão, assim, ver que elas enchiam o quadro de coisas, elas explicavam... Aquilo ali fez eu me apaixonar também e fez eu dizer para elas: 'Gurias, vocês têm que dar essa aula para todo mundo que entrar no musical'. E tudo era com um inglês tão fluido, tão fluente, tão lindo aquilo... Aprendia evoluir em um monte de coisas com elas. [...]

Excerto 14 – Roda de conversa, Débora, 12 dez. 2020

Logo, tanto através da Figura 16 quanto do Excerto 14, percebe-se a professora como um par menos experiente em algumas circunstâncias que não em outras, sendo essas respectivamente assumidas pelos membros mais experientes, nesse caso as alunas diretoras. Tal fato descontrói as relações de poder (BOURDIEU, 1991) impostas pelo modelo de escola tradicional e reforça o processo de aprendizagem como uma prática colaborativa. Isso também acontecia em relação

à aprendizagem de língua adicional, pois Débora admite que aprendia muito vocabulário específico de inglês através da interação com as alunas diretoras.

*“[...] **Muitas vezes, eu ouvia expressões que elas usavam, tomava nota para depois procurar... que eu não conhecia.** Ou eu pesquisava no celular, na hora, alguma expressão que elas usavam, tanto para checar se estava certo quanto para eu mesma aprender, quando era alguma coisa técnica. Então, **algumas vezes eu aprendi vocabulário com elas... [muita coisa].** [...] por exemplo, eu aprendi todo o vocabulário de aquecimento de voz, porque eu fazia aquecimento de voz no Clube de Inglês...”*

Excerto 15 – Roda de conversa, Débora, 12 dez. 2020

É partindo dessas experiências reais que se comunicar em uma língua adicional passava a fazer sentido para os membros do Clube de Inglês, entre eles Arthur. Ele relatou na entrevista que, antes do musical, se sentia seguro com relação à língua, mas não enxergava nela uma função social, uma vez que não tinha com quem se comunicar efetivamente. Sua atitude aparentemente começou a mudar a partir do momento que ele passou a pertencer àquele grupo:

*“**Eu não tinha muito esse contato com outras pessoas que falavam inglês,** porque, sei lá, meus amigos não costumavam falar [...] eu comecei a ter esse contato no musical porque ali, a partir do momento em que você entrava na porta, você não falava mais em português, você só falava em inglês. Em vocalizes que a gente fazia no piano, em conversação paralela ali entre eu e os outros alunos, eu conversando com a Olívia, a Alice, **a gente só falava em inglês, então não tinha escapatória, a gente tinha que falar em inglês, então eu acabei praticando melhor a minha conversação a partir disso,** também muito pelas outras amizades que eu fiz. [...]”*

Excerto 16 – Entrevista, Arthur, 18 dez. 2020

Arthur também lembra que o ambiente de amizade e de colaboração era o que estimulava ainda mais a aprendizagem. Conforme Alice relata, essa aprendizagem acontecia porque, de uma forma geral, o Clube de Inglês era um ambiente de aprendizagem colaborativa onde não interessava a idade e a série do aluno, todo mundo ajudava todo mundo, e os frutos desse sentimento de união, pertencimento e harmonia entre os pares e as amizades que se construíam, e que talvez nunca tivessem sido estimuladas se não fosse o projeto musical acontecer.

“[...] Eram dois extremos de pessoas que nunca teriam se conhecido, ou interagido fora do musical, porque o 3º ano não interage com o 6º ano e vice-versa, mas lá dentro ... acabou sendo um ambiente tão positivo e com tanta amizade e harmonia e tudo mais que as pessoas se ajudavam, então às vezes, a gente demorava pra começar um ensaio porque tinha organizado uma partitura ou algo assim, a gente via as pessoas sentadas, nas cadeiras, cantarolando sua parte da música tal que tinha ensaiado aquele dia e um ajudando o colega da cadeira do lado. [...]”

Excerto 17 – Entrevista, Alice, 18 dez. 2020

Por esse mesmo viés, Alice relembra os eventos dramáticos (LIBERALI; FUGA, 2018), porém positivos, vividos pelo grupo durante a concepção de *Les Mis*. O primeiro desses eventos está relacionado aos ensaios, espaço em que a arte pode ser vista como a responsável por canalizar as emoções do grupo; e o segundo é manifestado após o espetáculo, como uma espécie de “trauma” que havia deixado Débora e Alice sem saber como reagir e o que fazer depois daquele vazio de não ter mais que ensaiar *Les Mis*, como registram os Excertos 18 e 19.

*“[...] Quando a gente cantava One Day More, era aquela coisa de união dos estudantes e todos estavam lá pra um bem comum na história que era a revolução, e na vida real, era gente tentando tirar o musical do papel, então acabou que **terminava One Day More, as pessoas se abraçavam, arrepiadas e chorando**. Então chegou um ponto na metade do ano pra frente, em que **todos os ensaios, pelo menos alguma pessoa chorava, porque era um negócio que levava as emoções das pessoas ao extremo, sabe?** [...]”*

Excerto 18 – Entrevista, Alice, 18 dez. 2020

*“[...] depois do dia 22 de novembro que foi o dia em que a gente apresentou, eu falei com a sora Débora no dia seguinte pra agradecer a ela por tudo, e ela falou que tava meio catatônica ainda e que precisava de alguns dias pra se recuperar, e uns 10 dias depois, eu fui conversar com ela de novo e a gente se contou uma pra outra que nós duas **ficamos mais ou menos de 5 a 10 dias sem saber como reagir depois; parece um estresse pós-traumático, sabe?** Porque tinha tudo passado e nada acabou, não tinha mais nada pra gente lidar, a gente não sabia mais como existir sem ter toda [aquela coisa]”*

Excerto 19 – Entrevista, Alice, 18 dez. 2020

Diante do exposto, pode se concluir que as narrativas com os precursores do projeto musical permitem que revisitemos o início da história dessa comunidade, contemplando desde o momento em que *Les Misérables* parecia não ser nada além de um sonho distante para aquelas meninas, até a constituição de uma comunidade de prática legítima.

com mais profundidade, ou seja, as narrativas de Olívia, Bruno e Marina. Esses jovens foram selecionados por apresentarem histórias de transformação distintas, evitando, também por uma questão de delimitação da pesquisa, análises repetidas.

Como sabemos, ACT pode declaradamente ocorrer de forma individual, mas sempre impactará o coletivo. Isso justifica a escolha lexical da proposição “para” ao invés de “de” no subtítulo dessas análises. Em outras palavras, as subseções a seguir trazem análises das narrativas individuais geradas através das entrevistas semiestruturadas ao mesmo tempo que apresentam a forma como essa transformação foi vista e vivida por cada um dentro da CoP.

4.3.1 A transformação para Olívia

Como vimos nos excertos anteriores, Olívia foi uma das grandes idealizadoras do projeto *Les Mis*, ao lado da aluna Alice e da professora Débora. Além de seu interesse pela arte de uma forma geral e uma paixão pela peça em si, Olívia se identificava muito com a língua inglesa, uma vez que a língua lhe possibilitava acessar outras áreas de seu interesse. O excerto abaixo ilustra o que a língua adicional passou a representar para Olívia, após à experiência musical:

“[...] eu acho que idioma de uma forma geral é uma combinação de coisas que eu gosto de estudar, porque eu sou uma pessoa que detesta estudar algumas coisas, mas tem outras coisas que é divertido assim. [...] eu estudo tudo em inglês! (risos) Na faculdade, eu leio os livros em inglês. Porque é mais fácil de encontrar todas as informações que existem na internet.”

Excerto 20 – Entrevista, Olívia, 15 dez. 2020

Por outro lado, nem sempre a relação de Olívia com a língua foi vista por ela dessa forma. Na roda de conversa, relatou que, mesmo sabendo se comunicar em língua adicional, sentia insegurança ao falar por não ver sentido em usar a língua em determinados espaços. Contudo, foi no Clube de Inglês que viu algumas de suas crenças se desmistificarem, como pode ser visto no Excerto a seguir:

“[...] não era a realidade da minha família conseguir falar em outros idiomas. Então, essa oportunidade de chegar em um ambiente em que o inglês não é uma coisa de uma elite intelectual, assim, é só uma questão do tipo, ‘todo mundo fala e se tu errar não tem problema, a gente corrige na amizade e vai dar tudo certo’. Tu pode falar, tu pode errar/[...]Tipo, foi uma coisa que me fez evoluir no inglês, e agora, eu falo sem medo. Eu também superei essa noção de que não pode errar, de que não pode ter sotaque. Porque lá no meio todo mundo estava aprendendo junto, sem essa cobrança e essa é a mentalidade que eu levo pra mim agora. [...]”

Excerto 21 – Roda de conversa, Olívia, 12 dez. 2020

Foi no Clube de Inglês que Olívia encontrou um lugar que a fez se sentir empoderada e segura de si, livre para errar e, conseqüentemente, desenvolver a sua oralidade. Dessa forma, Olívia parecia ter conquistado uma certa autonomia na língua que a permitia colaborar para o capital linguístico do grupo. Essa autonomia sociocultural descrita por Oxford (2003) como sociocultural I, proporcionava que os aprendizes do Clube fossem alcançando a autorregulação à medida que acontecia a mediação por meio de outros membros, como pode ser observado no próximo relato de Olívia.

*“Ah, eu acho que era muito bonito ver o pessoal tentando, sabe? Tipo, tu falando uma coisa em inglês, tu vê que a pessoa entendeu, mas não consegue responder. Aquela fase desgraçada do ‘não consegue falar nada mas tu entende tudo. [...] Ai tu vê o pessoal falando assim, tipo: ‘Pera aí!’ **E aí para na tua frente e fica organizando a frase na cabeça pra tu falar, sabe?! Ai fala em inglês e tu entende o que a pessoa disse.**”*

Excerto 22 – Entrevista, Olívia, 15 dez. 2020

Mesmo diante de todo o esforço decorrente da aprendizagem colaborativa, ao ser questionada se, mesmo assim, ela percebia algum participante constrangido durante os encontros do Clube em decorrência da língua, Olívia prontamente lembrou seu irmão, um garoto tímido do sexto ano que decidiu entrar para o projeto a fim de acompanhar os passos da irmã diretora.

*“[...] o meu irmão mais novo participou do Mamma Mia!. **E ele não gostava de inglês. Meu irmão inclusive pegou recuperação em Inglês, mas eu xinguei ele, bastante. Ai... (risos) [...] E participar do Mamma Mia, mesmo que ele fosse quietinho, que ficasse no canto assim escutando, **ele começou a mudar a partir do musical, a partir de estar nos ensaios e ter que escutar.**”***

Excerto 23 – Roda de conversa, Olívia, 12 dez. 2020

No começo, o irmão de Olívia aparentemente não parecia que havia desenvolvido a sua autonomia sociocultural II, ou seja, por ser o participante mais novo do Clube, e não se identificar com a língua, não parecia se sentir um membro legítimo da CoP. Porém, com o tempo e com a interação entre os pares, o irmão de Olívia foi se regulando e se empoderando até passar a ver a língua como meio para conseguir alcançar outros objetivos.

*“E para ele chegar ao ponto de aprender a dança, para ele chegar no ponto de aprender a música, de conseguir saber o que estava acontecendo, **ele teve que se abrir para o inglês**. E agora, ele passa o dia inteiro assistindo youtube em inglês, escutando música em inglês, lendo livros em inglês... fazendo tudo em inglês! Porque **tu aprende esse “método” de fazer uma coisa x, a partir do inglês, através do inglês. [...]**”*

Excerto 24 – Roda de conversa, Olívia, 12 dez. 2020

Além da visão mais ampla quanto à aprendizagem de uma língua adicional, o Clube de Inglês fez Olívia enxergar naquele espaço um lugar para assumir sua identidade de artista por inteiro, como se pode perceber na fala seguinte:

*“Foi um momento no colégio em que **eu pude ser eu**, e eu sempre tive nas atividades artísticas do colégio, porque no coral eu não tive liberdade pra, pra me sentir artista e fazer o que eu queria fazer ou... sabe, me sentir, mesmo cantando com todo mundo, sentir que eu fazia parte daquilo, hã, da maneira que eu queria. Não, **não me sentia acolhida do jeito que eu queria. Participei de várias apresentações e não era a mesma coisa, sabe?**”*

Excerto 25 – Roda de conversa, Olívia, 12 dez. 2020

Vimos através do referencial teórico deste estudo que um sujeito possui diversas identidades, e as constrói nos sistemas culturais que o rodeia, assumindo-as em diferentes momentos de sua existência. Para Hall (2002), a identidade é um processo inato, mantendo-se como algo permanentemente incompleto, em constante formação ao longo do tempo. Podemos dizer, pois que, o empoderamento de Olívia permitiu que ela experimentasse diferentes identidades estimuladas dentro da CoP. Além da identidade de atriz, cantora e diretora, um de seus maiores aprendizados estava no exercício da liderança, no qual associava a identidade de “ser professora”, como podemos ver nos próximos relatos:

*“[...] E, a gente tinha essa questão da responsabilidade, e primeiro que **eu tava à frente como “professora” em alguns momentos, então, ter a responsabilidade de tu estar lá e tu ter que ensinar e tu ter que aprender e tu ter que estudar antes pra poder estar preparado para estar lá, que é uma responsabilidade maior/não dá pra chegar e improvisar tudo! (risos)/ Me ensinou que era mais fácil ter essa responsabilidade quando tu tá apaixonado por um projeto. Então eu passava horas estudando, eu chegava lá e eu gritava com o pessoal, tipo, com amor, porque eu via que o projeto estava dando certo [...]**”*

Excerto 26 – Roda de conversa, Olívia, 12 dez. 2020

*“[...] E pra mim, chegar em um ambiente em **que eu conheci gente do sexto ao terceiro e no Les Mis tendo que dar aula para alunos do terceiro, sendo que eu era do segundo**, e tipo, me ver nessa posição de liderança inesperada, assim, tipo, me fez mudar de certa forma, porque eu via tipo: **‘Ah, eu tenho que estar aqui, porque nesse momento eu sou a pessoa mais capacitada para poder dar aula de canto’**, mas eu por mim não estaria porque eu não sou o tipo de pessoa que costuma se colocar em posição de liderança ou me colocar, por vontade própria, em posições de, tipo, estar à frente. [...]”*

Excerto 27 – Roda de conversa, Olívia, 12 dez. 2020

Através de ambos os excertos, pode-se concluir que a transformação para Olívia dentro do clube estava relacionada à descoberta de sua agência. Assim, através de sua liderança e do seu fazer com efeito dentro da CoP, ela colaborava para a transformação da coletividade e investia seu tempo, esforço e dedicação para ver nascer um belo espetáculo, conforme é dito também no Excerto 28.

*“[...] **Eu acho que eu aprendi bem essa coisa da recompensa de um bom trabalho, de um trabalho que é difícil e que estressa, que enche o saco, mas que também tem as suas recompensas e que está tudo bem em se estressar um pouquinho, e... passar por momentos difíceis de ter que estar estudando e perder outras coisas, e ter que escolher o que tu quer fazer, o que tu não quer fazer, há... priorizar um projeto porque no final compensa. Eu acho que foi muito importante para mim.**”*

Excerto 28 – Roda de conversa, Olívia, 12 dez. 2020

Além do esforço de Olívia para colaborar com a coletividade e transformação da CoP, o Excerto 28 também estabelece uma conexão com o conceito de *perezhivanie*, trazido por Liberali e Fuga (2018) no que diz respeito aos eventos dramáticos, ou seja, emoções que nem sempre são positivas, mas que colaboram para o desenvolvimento dos aprendizes na coletividade. Isso é compreensível diante de toda a responsabilidade que a posição de diretora demandou de Olívia. Veremos mais exemplos relacionados às *perezhivaniya* nas próximas narrativas.

4.3.2 A transformação para Bruno

De acordo com Bruno, sua história no musical iniciou-se em dois momentos. Sua estreia aconteceu quando estava aprendendo a tocar violão e recebeu o convite de Olívia para ser um dos instrumentistas de *Les Misérables*. Pelo fato de desconhecer a obra, entrou no musical pensando se tratar de outro foco, como diz a seguir:

“[...] eu vi que tinha uma música que era “In my life” (risos) Daí eu: Nossa, que legal! A gente vai tocar Beatles. (Risos) Eu tinha certeza de que fosse ter “In my life” dos Beatles. Daí eu fiquei interessado, entrei lá, aí eu vi que era uma coisa completamente diferente aí eu: ‘Meu Deus! O que que eu fiz? Gente! A obra é em francês, não tem nada a ver com que eu achei que fosse ser.’ Só que eu... ‘I was hooked, you know.’ (Eu fui fisgado, sabe.) Muito rápido eu já fiquei interessado naquela história nova que eu nem imaginei que a gente fosse viver, e eu vi que tinha muita dedicação ali, assim. ‘Ok! Eu faço parte disso agora!’”

Excerto 29 – Entrevista, Bruno, 23 dez. 2020

Bruno inicialmente se decepcionou perante suas expectativas iniciais, porém rapidamente se identificou com a essência da CoP, que fez com que ele permanecesse, mesmo diante de uma peça que não tinha muito a ver com as suas preferências.

No ano seguinte, Bruno nem imaginava participar de *Mamma Mia!*. Isso se dava ao fato de que ele havia passado em um concurso militar, tendo que partir para outro estado em busca de sua formação para que assim, pudesse seguir carreira. Bruno, porém, não conseguiu se adaptar à academia e pediu para retornar no segundo trimestre como aluno do primeiro ano. Ele precisava reconquistar o seu espaço e se sentir acolhido pelo colégio novamente. Logo, o musical seria um incentivo para retomar a história que, naquele espaço, havia sofrido uma breve pausa. No excerto abaixo, Bruno narra a mudança que precisou trabalhar e vencer dentro do Clube em sua segunda vez.

“[...] quando eu voltei, a minha personalidade estava um pouco diferente, assim, sabe? Foram seis meses numa escola bem diferente. A gente era incentivado a ficar mais na nossa assim, eh... até por ter tido uma certa posição de destaque pela colocação, eles puxavam mais ainda, sabe? [...] Por já estar naquela posição assim ainda mais tu sentia que tu precisava... (Bruno esconde a face) ‘Cara, eu preciso “ficar na moita assim”, na minha, sabe?’ Eu acho que isso muda a cabeça da pessoa. O colégio, apesar de ser um colégio militar, tem uma liberdade maior que eu gosto assim, sabe?”

Excerto 30 – Entrevista, Bruno, 23 dez. 2020

Bruno sentiu diferença entre as duas instituições, impactando sobre sua identidade, com mudança em seu comportamento que parecia não favorecer o teatro. Ele havia retornado ao colégio militar bastante contido e tímido. Aqueles seis meses mexeram com sua personalidade. Dessa forma, o musical teria, a partir daquele momento, um papel importante nas emoções dele. Ele precisava se soltar e também buscar forças para lutar contra o julgamento que muitas pessoas poderiam fazer sobre ele por ter decidido abandonar uma carreira promissora para voltar para o colégio.

Foi então que Bruno recebeu um convite que mudaria sua história no musical. Ele, que havia recebido um papel ativo em *Les Misérables*, porém sem atuação, faria agora o Sky, um dos principais personagens de *Mamma Mia!*. Dessa forma, ele teria que estar pronto para atuar, cantar e dançar, e certamente seria um de seus grandes desafios.

“No Les Mis, eu tava assistindo e eu tava vendo uma coisa grande se formando e as pessoas se dedicando, mas eu tava mais na posição de espectador do que de participante, assim. Eu tocava, mas eu ficava assistindo eles, o tempo todo, com admiração, sabe? (Bruno dramatiza.) No Mamma mia! eu tava fazendo parte daquilo ali, cem por cento. Cada coisinha minha, já trazia uma reação diferente do público e das pessoas do elenco que estavam assistindo os ensaios. Isso era muito legal.”

Excerto 31 – Entrevista, Bruno, 23 dez. 2020

Foi aí que Bruno precisou contar com a ajuda dos pares mais experientes, tanto para sua desenvoltura com a atuação quanto para a dança. Ele investiu todo o seu esforço nos ensaios até que alcançou a regulação pelo outro (VYGOTSKY, 1981):

*“Eh... foi muito difícil. A Olívia tem noção disso. Ela me viu nos primeiros ensaios. A coreógrafa me via dançando e tentava fazer alguma coisa assim. (risos) Mas **eu fui perdendo a timidez com o tempo. Há... eu acho que eu tinha uma desenvoltura boa, mas eu perdi, assim. Eu perdi. Fiquei com mais vergonha de falar em público, e eu fui conquistando isso até o último instante. Até o dia do espetáculo e tal. Foi libertador ver aquele público todo lá. Muita tensão, muita ansiedade e ao mesmo tempo muita felicidade assim depois, né, com os aplausos, assim. Perdurei aquilo. Mas é, foi isso. O que mais mudou na minha vida foi a desenvoltura.”***

Excerto 32 – Roda de conversa, Bruno, 12 dez. 2020

Com base no excerto supracitado, é possível verificar o desenvolvimento da autonomia sociocultural de Bruno, tanto na versão Sociocultural I, ou seja, em sua interação com os pares, quanto na Sociocultural II, que aponta para o seu reconhecimento como membro da CoP. Nesse excerto, é possível destacar também a presença de *perezhivanie* que Bruno descreve com diferentes emoções, mas que, no final, agregaram-se à sua desenvoltura, não apenas no palco, mas na vida. Bruno revela ainda que essa experiência de grande cobrança e tensão também teve impacto em sua performance como músico, quando diz que:

Bruno: Esses dias eu assisti uns vídeos meus e as musiquinhas que eu gravava assim em 2017, 2018, antes do Mamma Mia! e não é a mesma pessoa, assim. Horrível! (risos) Eu acho que eu presava mais pela afinação do que pela, pela...

Olívia: colocação da voz? Não lembro.

Bruno: (Risos) Agora, **dá pra ver assim que minha voz tem uma força maior** e não é só uma coisa assim “nhe nhe nhe” (som em tom de deboche) que era antigamente, e **foi por causa do musical. [A Olívia me ajudou nisso.]**

Olívia: [Nossa! Sim! Sim! Aham!] (Risos)

Excerto 33 – Roda de conversa, Bruno e Olívia, 12 dez. 2020

Além disso, com relação à aprendizagem do inglês, Bruno diz que, no musical, era possível aprender através do interesse que se tinha por outras áreas, dando à língua o valor de objeto de mediação.

*“o musical tinha tanta coisa acontecendo ao mesmo tempo, tantas coisas assim acontecendo... música, dança, que **se tu te interessasse por uma dessas coisas tu aprenderia inglês, quase que por osmose, assim, sabe? (risos)** Acho que muita gente se encantou por isso. Se tu gostasse de todos, melhor pra ti. Mas se tu gostasse de um deles, tu já tava lá aprendendo inglês.”*

Excerto 34 – Roda de conversa, Bruno, 12 dez. 2020

Bruno também cita o empoderamento que a língua adicional trazia para o Clube ao fazer uma analogia com “os caras legais do basquete”:

*“[...] quando tem um time assim muito legal de basquete no colégio, eles são os caras legais, sabe? Por um instante, nós fomos os caras legais, só que do Inglês! Tipo, era uma coisa que a gente não estava percebendo, não estava acostumado a ter, mas quando a gente entrava lá no salão###, e **via todo mundo falando um idioma assim que a gente não estava acostumado a ver o tempo todo, e usando aquilo para se expressar, pra cantar, pra, hã... encenar. A gente virou os caras legais, sabe? E isso foi uma coisa linda nesse projeto, e foi uma faceta nova da língua que ganhou com o projeto. Acho que, pra mim, essa foi a mudança mais legal em relação à língua.”***

Excerto 35 – Roda de Conversa, Bruno, 23 dez. 2020

Dessa forma, Bruno reconhecia a importância do papel da agência, ou seja, da qualidade de um fazer com efeito dentro da CoP, não só para aprendizagem da língua, mas principalmente para a transformação do indivíduo e o enriquecimento de sua experiência na coletividade. Percebia também o quanto isso era importante para ele e seus colegas dentro do colégio militar. Essa agência ou protagonismo a que

ele se refere provocava nele uma sensação de liberdade e orgulho por poder estar à frente de algo que ele gostava e se identificava.

*“[...] (a experiência) era vibrante porque a gente tá dentro de um colégio militar que é tradicionalmente um pouco mais engessado que as outras instituições e a gente tá fazendo algo que a gente gosta que a gente está tendo liberdade, a gente tá em uma posição de destaque exercida pelos alunos. E... Ai, isso deixa a gente muito entusiasmado. A gente sentiu liberdade, né?! Porque a gente não estava acostumado a fazer esse tipo de coisa dentro de um colégio militar. Sair correndo pelos cantos, gritando em inglês, assim, fazendo música. Sério, tipo, **foi a experiência de maior liberdade do colégio**. Com certeza, foi nessa experiência que a gente mais se divertiu. [...]”*

Excerto 36 – Entrevista, Bruno, 23 dez. 2020

Logo, além de todo o aprendizado oportunizado pelo Clube de Inglês, a experiência de participação, em um projeto feito de alunos para alunos, proporcionou a construção da identidade de agentes da mudança. Bruno reconhece que experimentar a arte nesse espaço socialmente construído fez com que eles se sentissem livres para crescer e aprender. Isso, conseqüentemente, proporcionava ainda, diversão.

Por fim, Bruno, que iniciou de forma discreta em *Les Mis* e protagonizou em *Mamma Mia!*, foi convidado para dirigir o musical *Grease* ao lado de Marina, decisão fruto do comprometimento percebido pelos veteranos do Clube. Esse fato também pode ser considerado uma característica comum à CoP, uma vez que, ao interagirem com os pares mais experientes, os membros menos experientes aprendem novas práticas, podendo um dia passar de uma participação periférica para uma participação ativa ou mais central (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002), fato que aconteceu com Bruno, mas também com Marina, e cuja história apresento a seguir.

4.3.3 A transformação para Marina

A história de Marina dentro do Clube de Inglês se inicia quando uma amiga, que ela relata como extrovertida, a convida para participar do musical. Apesar de não saber tocar nenhum instrumento, Marina gostava de canto, de peças musicais e se identificava muito com a língua de interação. Motivada pelas características daquela CoP, Marina resolve aceitar o convite da amiga. Ela faz as audições e recebe uma vaga dentro do coro. Mesmo que não precisasse verdadeiramente

atuar, Marina revela uma de suas maiores dificuldades encontradas já no início dos ensaios do *Les Mis*, aparentemente agravada pela falta de entrosamento com os demais membros.

*“No Les Mis, eu era só a parte do choir (coro), eu não tinha nenhuma personagem especial. **Eu sabia falar inglês e eu sabia musicais, eu gostava bastante, mas eu era muito tímida.** Eu tinha uma amiga que tipo, foi quem me incentivou a entrar no musical, mas ela tinha outras amigas ali e outros amigos. Ela era muito mais extrovertida do que eu. Então ela se sentava com o grupo dela e ficava conversando, e eu ficava ali do lado meio quietinha, sem saber o que fazer. Eu não tenho, tipo... exatamente, muito a dizer. Eu sabia falar inglês, mas eu não usava muito inglês... **Eu não falava muito no Les Mis.**”*

Excerto 37 – Entrevista, Marina, 18 dez. 2020

Marina sempre se destacou pela fluência e o rico repertório percebido na sua condição de aluna da disciplina de Inglês. Por isso, a revelação de não falar muito inglês no clube causou uma certa estranheza para esta pesquisadora. Na sequência, Marina faz mais uma revelação importante no que diz respeito à sua identidade:

*“Eu realmente não falava. Eu chegava e sentava. Eu ficava quietinha e eu, também, não era a mais nova, mas tipo, **só tinha eu do oitavo ano ali** e todas as pessoas do Les Mis eram do nono para cima. Então **eu olhava pro resto do pessoal e eu não via exatamente colegas.** Eu via mentores e // ‘Meu Deus! Essas pessoas têm vozes maravilhosas e têm tanta técnica e sabem tocar instrumentos de um jeito maravilhoso’. Eu, tipo, **colocava eles em um altar muito maior do que o meu** e eu pensava que eu não conseguia alcançar eles e eu não conseguia interagir com eles porque, tipo, na minha cabeça não existia realmente // **Ninguém nunca se recusou a falar comigo ou me tratou de forma inferior, era uma coisa na minha cabeça que eu colocava essa barreira entre eu e eles.**[...] **Eu tinha muita vergonha da minha própria voz,** [...] eu só ficava me comparando e aí eu ficava com muita vergonha disso tudo. Então, eu não sei dizer. Eu diria minha atuação em Les Mis **me serviu no que eu precisava,** porque eu não conseguia // Tipo, quando você tá no choir, você está no meio de um monte de gente, você não se destaca necessariamente. Não tem vários momentos onde tá a luz só em você. **Eu conseguia ter uma voz satisfatória pra ficar no choir** [...]”*

Excerto 38 – Entrevista, Marina, 18 dez. 2020

Apesar de gostar de cantar, Marina não reconhecia em si a identidade de cantora. Trazia consigo vergonha de se expor, por alegar não ter um capital cultural à altura dos demais membros de *Les Mis*. Ela se identificava como inferior aos demais também por ser uma aluna do 8º ano. Além disso, Marina revela que a temática da peça escolhida não despertava o seu interesse, como aparece no Excerto 39.

*“Eu não gostava muito dos miseráveis porque... eu não gostava de ver só gente miserável, miserável, miserável. **Eu achava a história chata. Eu não gostava da história.** Eu nunca tinha ouvido o musical. Eu sabia da importância que foi – é – o maior musical de todos os tempos, que já vendeu mais tickets ao redor do mundo e que é muito importante na história dos musicais, tem alguma coisa assim, eu não sei exatamente os detalhes, mas eu não tinha ouvido as músicas e... eu gosto de // eu acho que é uma obra muito legal pra analisar, muito legal pra falar e também agora depois de passar pela peça e ter apresentado a peça, eu tenho um pouquinho de afinidade com o musical, mas a história em si eu ainda não gosto, eu ainda acho meio // ...não é pra mim.”*

Excerto 39 – Entrevista, Marina, 18 dez. 2020

Essa falta de confiança gerada pela comparação que fazia com os demais, e falta de interesse pelo domínio da CoP apontavam para uma falta de pertencimento, que vem ao encontro das características do construto do investimento de Darwin e Norton (2015). Em outras palavras, Marina entrou para o Clube muito motivada por inicialmente se identificar com a proposta, porém o constrangimento sofrido por ela e a falta de interesse pela peça impediam-na de ser ela mesma dentro do grupo e, conseqüentemente, de se sentir membro daquela comunidade, como é reforçado pelo Excerto a seguir:

*“[...] **eu nunca conseguirealmente me conectar com o pessoal do Les Mis.** Eu adoreia experiência. Foi uma coisa que eu não trocava, mas tipo, há... nos dias de ensaio eu ficava quietinha no meu canto só acompanhando, não cantava muito alto. E sabe, **não era uma coisa que me enchia de alegria.** Me encheu de satisfação depois quando a gente apresentou. O momento ‘pós apresentação’, aliás, quando a gente te ve toda aquela repercussão, e tudo e tal, me possibilitou chegar ao Mamma Mia!. Mas eu não, tipo, / **aquela não foi uma experiência boa pra mim.** [...]”*

Excerto 40 – Roda de Conversa, Marina, 12 dez. 2020

Embora essa falta de pertencimento não acontecesse em decorrência da língua, o caso de Marina parece desmistificar as dicotomias tradicionais com relação à identidade dos aprendizes de uma língua, tais como forte/fraco, bom/ruim e motivado/desmotivado, apontadas por Darwin e Norton (2015). Marina gostava de musicais, sabia cantar e era fluente na língua inglesa, mas, mesmo assim, não se sentia pertencendo àquela CoP.

Em 2019, um novo musical seria desenvolvido pelo Clube. Marina decide entrar para o *Mamma Mia!*, por inicialmente se conectar mais com a história, diferentemente de *Les Mis*, em que Marina entrou por gostar de inglês e peças musicais em geral:

*“[...] eu cresci ouvindo Mamma Mia!, mesmo quando eu não sabia//quando eu estava crescendo eu ainda estava no ### e eu não sabia falar inglês, eu já cantava junto. Eu e minha mãe// **A minha mãe adora aquele filme. A gente saía dançando pela sala. Foi sempre uma coisa muito – muito querida para mim.**”*

Excerto 41 – Entrevista, Marina, 18 dez. 2020

A CoP de *Mamma Mia!* envolvia um grande número de interessados que se dividia em direção, elenco, músicos e equipe técnica. Assim, a partir do momento em que ela se identificou com a história, decidiu experimentar um papel diferente dentro dessa comunidade, nos bastidores e longe dos holofotes.

*“O Les Mis foi uma experiência legal, mas foi uma experiência legal na apresentação. [...] mas, tipo, foi uma coisa, eu não diria dolorosa, mas foi meio solitária, eu diria, durante o ano inteiro e eu não queria passar por aquilo de novo. **Eu queria tentar uma coisa nova** e no início eu tava pensando: ‘Tá, ok! Eu não sei tocar instrumento, então eu não posso fazer parte dos músicos; Eu não tive uma boa experiência no choir (vocal); e eu não tenho a capacidade vocal suficiente pra me tornar parte do cast, e **então eu vou tentar fazer parte do crew (equipe técnica) e se aqui eu também não tiver uma boa experiência, então eu vou desistir do musical**, basicamente, porque é um projeto muito legal e eu gosto bastante dele, **mas no início do ano eu achava que não tinha valido a pena.** [...]”*

Excerto 42 – Entrevista, Marina, 18 dez. 2020

Marina resolveu compor a parte técnica da peça, ou seja, se responsabilizar pela parte de cenário e figurino. Logo, essa mudança provocou uma reação na atitude de Marina, que se encontrou dentro daquela proposta, como manifestado na sequência:

*“[...] no crew, a gente diminuiu bastante a escala. Eram só 3 pessoas que iam em umas reuniões. **A gente conseguiu ter uma integração maior ali. A gente se tornou amiga. E eu consegui, tipo, me deixar levar um pouquinho mais adiante. Eu consegui me soltar. E eu realmente achei uma paixão, uma paixão, eu diria, por cenários e figurinos, e todos os aspectos técnicos do musical que, tipo, não é a coisa mais chamativa, não é a coisa que te coloca na frente das pessoas para receber todos os aplausos, mas é uma coisa que me deixou muito feliz e que, sabe? Foi muito, muito mais prazeroso para mim do que a experiência de cantar, de ser atriz no musical.**”*

Excerto 43 – Entrevista, Marina, 18 dez. 2020

Ao dizer que conseguiu fazer amigas e “se soltar”, podemos afirmar que Marina passou a investir em sua identidade de membro do Clube de Inglês. É a partir do seu sentimento de pertencimento e paixão pelo seu trabalho na CoP que ela começa a colher os frutos de seu envolvimento. Dessa forma, podemos perceber que uma das conquistas de Marina no projeto *Mamma Mia!* foi a conquista de sua autonomia sociocultural (OXFORD, 2003), mais precisamente no que diz respeito à versão sociocultural II, que se relaciona ao reconhecimento do participante como

membro legítimo da CoP, ao mesmo tempo que vem ao encontro da perspectiva política-crítica, ou seja, Marina sentia-se valorizada, livre para criar e tomar decisões importantes dentro da CoP.

*“[...] a gente conseguiu formar um grupo mais próximo, não tinha que se encontrar todo o dia, apresentar as nossas capacidades... eu não ficava me comparando com elas (as demais integrantes da crew) porque a gente só conversava, era basicamente isso que a gente fazia. A gente conversava, a gente trocava ideias e a gente falava sobre inglês, sobre teatro e sobre ideias que a gente tinha para a apresentação. E essa foi uma experiência muito mais positiva que eu tive e, também, no dia da apresentação do *Les Miséra - Os Miseráveis*, há... foi muito legal, mas eu não me sentia exatamente como se eu pertencesse ali, porque eu nunca consegui achar o meu lugar no choir. No dia da apresentação do *Mamma Mia!* foi uma das melhores experiências da minha vida porque eu tinha achado o meu lugar no crew e a gente no crew tinha achado o nosso lugar dentro do – da produção em geral.”*

Excerto 44 – Entrevista, Marina, 18 dez. 2020

Marina reconhece sua falta de pertencimento com relação à apresentação de *Les Mis* se comparada à apresentação de *Mamma Mia!*, que ela descreve como a melhor experiência de sua vida. Retomando Wenger, McDermott e Snyder (2002), Marina atuava no nível ativo daquela CoP e, mesmo não necessitando estar presente em todos os ensaios, ela tinha uma participação que a fazia se sentir importante para o grupo.

A partir do desenvolvimento de sua autonomia sociocultural em *Mamma Mia!*, Marina teve outras conquistas, e uma delas estava relacionada à forma como ela começou a ver a língua inglesa:

“[...] na minha cabeça, inglês era uma coisa muito solitária. Solitária parece muito dramático dizer, mas tipo ninguém na minha família sabia falar... Eu não tinha mais ninguém pra dividir isso. Entrou na minha cabeça que é uma coisa, sabe, muito específica de mim que eu não podia compartilhar. Então, tipo, entrar num projeto e numa situação onde tinha um monte de gente que, não só sabia já falar inglês porque era fluente, mas também estava tipo tentando aprender inglês e via essa língua como uma coisa a ser compartilhada, e uma coisa que todos nós dividimos e que podíamos usar pra, pra fazer um musical, uma apresentação muito bacana, sabe, foi uma coisa que mudou a minha visão [...] eu simplesmente não usava a língua no dia a dia.”

Excerto 45 – Roda de Conversa, Marina, 12 dez. 2020

Marina passou a ver a língua como uma construção social (VYGOTSKY, 1978). Em outras palavras, o inglês ganhava vida na necessidade de se comunicar com os demais membros do Clube. Outro ponto a ser destacado a partir da fala de Marina é que a língua não era o foco do Clube, mas o meio que eles tinham para aprender

sobre música, teatro e dança por exemplo, aspecto que agregava mais membros para a CoP.

*“Eu achei o aspecto do musical muito importante para o Clube de Inglês porque **possibilitou à gente trazer pessoas que talvez não se interessassem tanto se fosse só o aspecto de aprender a língua, se fosse só o aspecto da gramática... se eles vissem o clube de inglês como, tipo, uma aula extra de inglês. Teve, há... e eu sei disso porque teve várias amigas minhas e amigos que eu consegui puxar pro musical dizendo: ‘Não, olha só! Não é só o inglês! A gente também vai cantar, a gente também vai dançar, há... a gente vai se divertir. Vai ser muita coisa além do inglês!’** Há... e daí, também... possibilitou várias coisas, tipo, muitas oportunidades que a gente com certeza não conseguiria ter se não tivesse esse aspecto musical.”*

Excerto 46 – Roda de conversa, Marina, 12 dez. 2020

Marina relatou que, embora não se identificasse com *Les Mis*, aprendeu muito com as interações, inclusive no que diz respeito ao conhecimento específico adquirido para interagir em inglês dentro do Clube:

*“[...] aquela página eu levava em todos os ensaios, eu estudei bastante e eu usei bastante // eu ouvi bastante sendo usado nos nossos ensaios e eu acabei absorvendo, daí quando eu cheguei no *Mamma Mia!*, eu já tinha essa parte de música já comigo e aí a gente foi // **nós três fomos juntas aprendendo mais em relação a cenário e maquiagem, e as partes detrás das cortinas. E, tipo, nenhuma de nós já sabia, necessariamente, todo o vocabulário que a gente usava. A gente costumava parar e pesquisar as coisas que a gente não sabia. Ninguém tinha dicionário, mas a gente pegava, bem rapidinho pra professora não ver, o celular e pesquisava. Daí, a gente já saia usando, e uma lembrava a outra de como era e daí com esse uso a gente foi absorvendo, mas foi legal que nós três aprendemos em conjunto esses termos. Nenhuma de nós já sabia antes e foi ensinando a outra, foi uma coisa que a gente aprendeu juntas”.***

Excerto 47 – Entrevista, Marina, 18 dez. 2020

O excerto anterior mostra que a aprendizagem dentro do Clube acontecia a partir da colaboração. Além de ser uma característica da CoP propriamente, esse fato resgata novamente o conceito de autonomia sociocultural (OXFORD, 2003), mais especificamente a Sociocultural I, versão que traz a autonomia como mediada, ou seja, tornamo-nos autônomos em decorrência da troca entre os pares mais e menos experientes. E, assim, aconteceu com Marina. Ela aprendeu vocabulário específico em sua interação em *Les Mis* e, ao interagir com outros membros em *Mamma Mia!*, passou a aumentar o seu repertório em sua interação com o meio, que se dava através de ferramentas simbólicas, ou seja, o glossário preparado pelas diretoras do *Les Mis* e o celular, usado como dicionário, e na interação com outras pessoas dentro do Clube. Ela assim complementa:

*“[...] **Eu não aprendi a falar inglês porque eu já sabia falar**, mas eu acho que **eu aprendi novos termos** e jeitos um pouquinho mais artísticos e musicais de usar o inglês que eu não usava nesse contexto antes, né? Então eu acho que eu aprendi // **Expandiu o meu inglês.**”*

Excerto 48 – Entrevista, Marina, 18 dez. 2020

Tendo em vista os relatos de Marina, além de seu desenvolvimento cognitivo, foi percebida a conquista de sua agência, ou seja, uma participação ativa dentro da CoP que colaborou para o fortalecimento de uma experiência coletiva, uma qualidade que se relaciona ao investimento e autonomia sociocultural (OXFORD, 2003), forjada na coletividade, como podemos observar nos excertos a seguir:

*“[...] agora com o vídeo do **Mamma Mia**⁵³, me deixa com uma sensação de que realmente fiz alguma coisa, que eu deixei alguma marca, que **eu fui parte de uma coisa muito maior do que eu**, mas essa coisa muito maior, tipo, **não seria a mesma sem mim**. Hã... e é uma coisa que deixa muito feliz. Também, tipo, **mudou o jeito que eu olho e do que as pessoas da minha idade são capazes de fazer.**”*

Excerto 49 – Entrevista, Marina, 18 dez. 2020

Ao afirmar uma mudança em sua visão frente à uma participação ativa, Marina reconhece a importância de estimular a participação do jovem na escola através de sua agência/protagonismo, a fim de potencializar o sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

*“A gente sempre ouve histórias de gênios e de grandes pensadores, de grandes artistas, e de pessoas assim muito famosas que já fizeram muitas coisas com 10, 15, 16 anos, mas essas coisas grandes que a gente ouve assim estão numa escala muito maior do que a gente poderia alcançar. Então, quando você se enxerga longe dessa realidade, você se sente meio abandonado, né?! Com o musical **eu consegui perceber que talvez eu não consiga me tornar uma grande filósofa com 20 anos de idade, mas que eu consigo fazer alguma coisa de importante**, eu consigo fazer alguma coisa significativa. Eu não preciso viver a vida em dois extremos, ou ser muito famosa, muito importante e todo mundo lembrar de mim por estar nos livros de história, ou ser um ninguém, que nunca fez nada, tipo... eu não preciso fazer uma coisa tão grande para me sentir importante. [...]”*

Excerto 50 – Entrevista, Marina, 18 dez. 2020

Por fim, todo o investimento, motivação, autonomia e agência de Marina culminaram com a conquista da posição de diretora de palco no musical seguinte:

⁵³ A participante faz menção ao DVD que, no momento da geração dessas narrativas, recém havia sido lançado.

*“[...] eu tinha tido boas interações com os outros diretores, eu tinha mostrado o meu interesse. No início do ano, eu achava que a gente ia fazer tudo sozinho na crew, cenário e maquiagem e as roupas. Então eu aprendi um monte de coisa que eu achei que a gente iria utilizar e acabou não rolando. **Eu aprendi a costurar e eu aprendi a como fazer design de luzes e de cenário com coisas um pouquinho mais baratas porque eu também não tava pensando que a gente iria fazer uma coisa da Broadway**, mas daí a gente acabou não utilizando e eu apresentei isso naquela reunião e eu nunca perguntei, né, mas eu acho que era a # e o **Bruno só na época que já estavam definidos como diretor, eu acho que eles ficaram impressionados e gostaram e, daí, eles me convidaram. Eu fiquei muito honrada, eu gostei bastante**, hã... e daí a gente foi adiante, a gente já começou um grupo, a gente já começou a falar sobre qual iria ser o projeto e foi indo.”*

Excerto 51 – Entrevista, Marina, 18 dez. 2020

Marina que antes atuava de forma mais periférica e carregava algumas frustrações como participante de *Les Mís*, passou a atuar de forma mais central, diretamente no coração da CoP, enxergando-se como um par mais experiente dentro da CoP.

*“Agora que eu tenho essa experiência como **diretora eu consigo ver que as pessoas começam com grandes ideias e com essas grandes coisas surgem na cabeça delas e que lentamente a gente costuma ir cortando e diminuindo, e adaptando para as novas circunstâncias que aparecem**. Se você não consegue a roupa que queria, então, faz com a // tem uma expressão em inglês que está na minha cabeça: *The next best thing*. Hã... se você não consegue fazer a dança ou se o ator não consegue fazer a dança exatamente do jeito que você queria, então **adapta a dança um pouquinho e faz uma apresentação boa do jeito que se consegue [...]**”*

Excerto 52 – Entrevista, Marina, 18 dez. 2020

Através desse excerto, pode-se observar que as frustrações vividas por quem trabalha com a preparação de espetáculos, traduzidas aqui como *perezhivaniya* (VYGOTSKY, 1994), também têm um papel importante nas experiências de aprendizagem colaborativas e transformadoras. Um problema pode vir a reforçar o sentimento de colaboração dentro de uma CoP, que também transforma o grupo por meio de novas descobertas. Com relação à *perezhivanie*, podemos afirmar que, se não fosse pela inquietação de Marina com relação ao melhor papel para se ocupar dentro do Clube, talvez ela não seria a Marina que é hoje; em outras palavras, poderia não ter descoberto sua identidade de diretora musical, bem como todo o seu desenvolvimento e transformação junto à uma CoP legítima.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos por meio deste estudo de caso que a aprendizagem de uma língua pode acontecer em qualquer espaço, desde que haja interesse por parte dos aprendizes. Uma alternativa possível para se investir em uma atividade extraclasse organizada por alunos e que, de fato, se volte para o desenvolvimento sociocultural dos indivíduos está ligada ao modelo de aprendizagem colaborativa e transformadora (ACT).

As atividades baseadas em ACT se caracterizam inicialmente pela formação de uma comunidade de prática (CoP), ou seja, da constituição de um grupo de pessoas que, através de uma interação regular, compartilha uma preocupação ou paixão por algo que se busca aprender de forma coletiva (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2015). A CoP, dentro desse modelo, apresenta uma ligação com outros quatro elementos que colaboram para uma aprendizagem por um viés sociocultural: o investimento, a agência, a autonomia e *perezhivanie*.

Um exemplo de atividade que encontra suas bases no modelo de ACT é o Clube de Inglês de um colégio militar, que consiste em um grupo formado por alunos de diferentes anos escolares que se reúnem nas dependências dessa instituição, com o objetivo de elaborar um espetáculo musical ensaiado e performado integralmente em língua inglesa.

Com base nos dados obtidos dos instrumentos deste estudo, foi possível reconhecer que o Clube de Inglês surgiu de uma paixão coletiva que impulsionou seus membros a construir o conhecimento por meio da interação de pares mais e menos experientes. Vimos também que nem todos os membros atuam de forma igual no Clube de Inglês. Uma minoria ocupa o nível principal ou central, ou seja, se encarrega da organização semanal dos ensaios do musical. Outros participantes, por sua vez, formam o grupo ativo, isto é, possuem grandes responsabilidades, mas não necessariamente estão presentes em todos os encontros. E, por último, existem aqueles que ocupam o nível periférico; mesmo contando com uma atuação mais discreta, são igualmente importantes para o desenvolvimento das atividades.

Dado esse contexto, foi observada uma tendência de mudança no nível de atuação dos participantes de um ano para o outro. Isso significa dizer que os membros que desempenhavam uma função mais periférica em um primeiro momento apropriaram-se de novas práticas, assumindo papéis mais centrais dentro

da CoP. Para exemplificar essa característica, podemos citar a participante *Marina*, que iniciou com uma atuação mais periférica no coral de *Les Misérables*, compôs a equipe técnica em *Mamma Mia!* em nível de participação ativa e, posteriormente, ocupou uma posição central como diretora de palco de *Grease*. É importante salientar que isso aconteceu com outros dois participantes deste estudo, *Arthur* e *Bruno*, que também se tornaram diretores posteriormente.

Frente ao exposto, ao retomarmos a primeira pergunta de pesquisa “*Em que medida o Clube de Inglês pode ser considerado uma comunidade de prática legítima, segundo os preceitos de Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015)?*”, podemos conceituar o Clube de Inglês como sendo um exemplo claro de CoP, pois, além das características supracitadas, apresenta claramente os três elementos que imperam na constituição de uma CoP, isto é, o domínio, a comunidade e a prática.

Outro ponto importante é que o domínio não se limita à aprendizagem da língua propriamente dita. Sendo assim, os membros dessa comunidade necessitam do inglês para se constituírem como membros do grupo, pois é através da língua que eles aprendem outras práticas que poderão vir a impactar a construção do seu papel dentro da CoP. Isso nos faz retomar a segunda pergunta de pesquisa: “*Até que ponto a inclusão do projeto musical nas atividades atinentes ao Clube de Inglês ressignificou o desenvolvimento da língua adicional de seus participantes?*”. A resposta para essa pergunta encontra-se claramente registrada nas narrativas geradas nesta pesquisa. Vimos que, à medida que os participantes do Clube passam a ver o inglês como meio para focar em outras práticas, a aprendizagem da língua acontece como uma consequência da interação. Conforme relatos, isso faz com que mais aprendizes se interessem pela CoP em questão e, conseqüentemente, a aprendizagem de LA torna-se ainda mais significativa.

Com relação à língua adicional, cabe salientar que foi unânime o relato de que os alunos nem percebiam que estavam aprendendo inglês naquele contexto, pois três participantes descreveram a aprendizagem da língua como algo que ocorre “por osmose”, representados aqui através do Excerto 34. Fica evidente assim que aprender a língua não era o foco, mas o meio para construir o domínio principal dentro da CoP, ou seja, o conhecimento sobre canto e atuação. Dessa forma, além do Clube de Inglês ser reconhecido como uma comunidade de prática diante de todas as características apresentadas através deste estudo, pode-se concluir que o projeto musical dentro de o Clube de Inglês ressignificou a aprendizagem do inglês

como língua adicional na medida em que os alunos se mostravam ainda mais comprometidos com o desenvolvimento do seu inglês e conscientes do papel social da língua.

Todavia, cabe enfatizar que nem todas as experiências vividas por uma CoP são positivas, ainda mais em se tratando de um grupo de adolescentes engajados em construir um espetáculo que inicia seus preparativos no início do ano letivo e se estende por mais seis ou oito meses até a sua apresentação. É natural que ocorram desentendimentos, estresse em demasia e outros problemas de organização que podem afetar diretamente as emoções dos participantes envolvidos. Essas *experiências viscerais* ou esses *eventos dramáticos* (LIBERALI; FUGA, 2018), conhecidos como *perezhivaniya*, diferem de pessoa para pessoa, mas também na mesma pessoa. Eles podem ser positivos ou negativos, e se manifestar através das emoções vividas no palco, seja com o sentimento de término de missão pós-apresentação, descrito por Alice (Excerto 19) como “um estresse pós-traumático”, ou seja, uma sensação de não saber o que fazer depois. Logo, os sentimentos encontrados nos dados deste estudo representados pelos adjetivos *vibrante*, *insuperável*, *gratificante*, *transformadora*, ou ainda definidos pelas palavras *adaptação* e *amadurecimento*, revelam que as emoções vividas no Clube de Inglês serviram como um exemplo de superação e transformação, que tornou a experiência do projeto musical algo único, enriquecedor e diferente para cada um dos aprendizes. Isso faz com que se pense na terceira pergunta desse estudo: *Qual o papel das emoções na construção de uma aprendizagem significativa dentro do Clube de Inglês?*

Dessa forma, quantos às emoções, cabe dizer, pois, que além de sentimentos típicos de uma CoP relacionada a apresentações teatrais, tais como ansiedade, medo, estresse, entre outros, a paixão em comum difundida pelo Clube de Inglês foi um fator que contribuiu para o fortalecimento da CoP em um contexto de escola pública militar. Por outro lado, as *perezhivaniya* apontadas através deste estudo não são condições *sine qua non* para a construção de práticas fundamentadas por ACT. Uma vez experienciadas, podem tornar os espaços de aprendizagem mais reais e, conseqüentemente, mais comprometidos com a transformação e a expansão dos sujeitos.

Através das narrativas geradas nesta pesquisa, também foi percebido que o Clube de Inglês busca respeitar a identidade dos participantes e valorizar o capital

cultural de cada um. Assim sendo, foram observadas que as preferências e potencialidades individuais dos participantes sendo estimuladas à medida em que se incentivava nos aprendizes aquilo que estava ao alcance de cada um deles. Isso corrobora a ideia de Darvin e Norton (2015) que acreditam que a escola deva focar em uma pedagogia que valorize e respeite as identidades, os interesses e os diferentes capitais culturais dos aprendizes.

Diante do exposto, os dados apresentados ao longo deste trabalho nos levam a crer que as interações ocorridas a partir do Clube de Inglês podem ser consideradas como exemplos de atividades colaborativas e transformadoras dentro do escopo do ensino-aprendizagem de LA em escola regular. Esse argumento encontra suporte nas ocorrências dos quatro elementos de ACT, ou seja, investimento, agência, autonomia e *perezhivanie*, verificados nos excertos de todos os participantes desta pesquisa, representados especificamente através de *Olívia*, *Marina* e *Bruno*.

Quanto ao estudo propriamente dito, cabe destacar que foram encontradas algumas limitações em decorrência do tempo para sua concretização desta análise e também, em decorrência do cenário pandêmico que nos encontramos no momento. Isso também obrigou esta pesquisadora a mudar o foco da investigação que, inicialmente, previa um acompanhamento da interação dos participantes dentro do Clube durante os preparativos do musical *Grease*. Sendo assim, uma vez que este estudo se baseia em relatos, fica evidente que muito ainda pode ser discutido diante da riqueza da atividade extracurricular aqui apresentada.

Dos dados obtidos através desta pesquisa, reconheço que meu objeto de estudo não se esgota nesse momento. Evidencio, pois, que há aspectos a serem explorados com maior profundidade, ampliando a possibilidade de elaboração de artigos e apontando caminhos para investigações futuras. A exemplo disso, cito *perezhivanie*, ainda pouco explorado na academia, e agência, que conta com diversas outras facetas na literatura. Ambos os conceitos não puderam ser aprofundados aqui por questões de espaço e delimitações do estudo.

Logo, como pesquisas futuras, sugere-se um estudo de caso observando o modelo de ACT nas interações dentro desse mesmo contexto, ou ainda um acompanhamento de uma produção musical realizada pelo Clube através de um estudo etnográfico, a fim de investigar a formação de ZDPs e, conseqüentemente, do desenvolvimento da autonomia sociocultural dos participantes. Outro estudo

interessante seria de se fazer uma análise do Clube de Inglês através da teoria da atividade, propondo, assim, um aprofundamento quanto os diferentes tipos de agência.

Por fim, acredito que ACT não é uma condição obrigatória para que haja colaboração e transformação nas atividades escolares, mas aponta para uma probabilidade diante do exemplo do trabalho do Clube de Inglês, realizado como atividade extraclasse em um colégio militar de educação básica. Ademais, o modelo de ACT não necessariamente se limita a contemplar apenas as atividades extracurriculares. ACT também pode vir a ser observada dentro da sala de aula por meio de projetos, apresentações, trabalhos em grupo e em outras iniciativas, desde que essas se comprometam com o desenvolvimento e a transformação dos indivíduos diante de um contexto de colaboração, em que os alunos ocupem a posição de agentes na construção do próprio saber.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA. *In: Dicionário Michaelis on-line*. [S. l.: s. n.]: 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues>. Acesso em: 5 fev. 2021.

ANDERSON, B. **Imagined communities**: reflections on the origins and spread of nationalism. 1. ed. rev. London: Verso, 1991.

BARROS, L. **Sala de aula invertida e os processos motivacionais de estudantes nas aulas de apoio de língua inglesa**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/16574>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BASSEY, M. **Case study research in educational settings**. Londres: Open University Press, 2003.

BENSON, P. The philosophy and politics of learner autonomy. *In: BENSON, P.; VOLLER, P. (ed.). Autonomy and independence in language learning*. New York: Addison Wesley Longman, 1997. p. 18-34.

BERGMAN J.; SAMS, A. **Flip your classroom**: reach every student in every class every day. Virgínia: ISTE, 2012.

BLOMMAERT, J. **Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes**: Chronicles of Complexity. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2013.

BLUNDEN, A. Notes on perezhivanie. *In: ETHICAL Politics*. [S. l.]: 2014. Disponível em: <http://www.ethicalpolitics.org/seminars/perezhivanie.htm>. Acesso em: 3 nov. 2020.

BOURDIEU, P. **Language and symbolic power**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

BOURDIEU, P. The economics of linguistic exchange. **Social Science Information**, London, v. 16, n. 6, p. 645-668, 1977.

BOURDIEU, P. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. **Berkeley Journal of Sociology**, Berkeley, v. 32, p. 1-17, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 dez. 2019.

CAGLIARI, D. C. **Ser protagonista**: produção colaborativa de textos em língua inglesa. 2016. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) –

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/10687/CAGLIARI%2c%20DIANE%20CARLA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 set. 2019.

COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE (CMPA). Memórias projeto musical Les Misérables. *In*: COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE. Porto Alegre, 26 set. 2019. Disponível em: <http://www.cmpa.eb.mil.br/avisos-cmpa/1025-musical-les-miserables>. Acesso em: 8 nov. 2020

CONRAD, V. L. D. **Jovens em cena**: a formação humana através da autonomia e do protagonismo juvenil. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2019. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/bitstream/rii/4641/1/VanderleiaLuciaDickConrad2019.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

COSTA, A. C. G. **A presença da pedagogia**: teoria e prática da ação socioeducativa. 2. ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Senna, 2001.

COSTA, A. C. G.; VIEIRA, M. A. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. 2. ed. São Paulo: FTD; Salvador, BA: Fundação Odebrecht, 2006.

COTTERALL, S. Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. **System**, Linköping, v. 23, n. 2, p.195-205, 1995.

CROMPTON, R. **Class and stratification**. 3rd ed. Cambridge, UK: Polity, 2008.

DARVIN, R.; NORTON, B. Identity and a model of investment in applied linguistics. **Annual review of applied linguistics**, Cambridge, v. 35, p. 36-56, 2015.

DELARI JR., A.; BOBROVA PASSOS, I. V. Alguns sentidos da palavra “perejivanie” em Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa. *In*: SEMINÁRIO INTERNO DO GRUPO DE PESQUISA PENSAMENTO E LINGUAGEM, 3. 2009, Campinas. **Anais** [...]. Campinas, Unicamp, 2009. p.1-40.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000. v.1.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. **Strategies of qualitative research**. Newbury Park: Sage, 1998.

DICKINSON, L. Autonomy and motivation: a literature review. **System**, Linköping, v. 23, n. 2, p.165-174, 1995.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

- DU BOIS, J. W. **Representing discourse**. [S. l.: s. n.]: 2006. Disponível em: <http://transcription.projects.linguistics.ucsb.edu/A04comparison.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2020.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009.
- FREIRE, F. F. **Estamos alunos: um estudo sobre a identidade contemporânea dos alunos de Colégio Militar do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Gramma Livraria e Editora, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GEERTZ C. **The interpretation of cultures: selected essays**. New York: Basic Books; 1973.
- GERRING, J. **Case study research: principles and practices**. New York: Cambridge University Press, 2007.
- HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HAWKINS, M. R. Becoming a student: identity work and academic literacies in early schooling. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 39, n. 1, p. 59-82, 2005.
- HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.
- HUNTER, J.; COOKE, D. Through autonomy to agency: giving power to language learners. **Prospect**, Melbourne, v. 22, n. 2, 2007.
- JOHNSON, D. M. **Approaches to research in second language learning**. New York, London: Longman, 1992.
- JOHNSON, D. M. Classroom-oriented research in second language learning. *In*: OMAGGIO HADLEY, A. (ed.). **Research in language learning: principles, processes, and prospects**. Chicago: National Textbook Company, 1995. p. 1-23.
- LANTOLF, J. P. **Social cultural theory and language learning**. New York: Oxford University Press, 2000.
- LANTOLF, J.; THORNE, S. L.; POEHNER, M. Sociocultural theory and second language development. *In*: VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J. (ed.). **Theories in second language acquisition**. New York: Routledge, 2015. p. 207-226. Disponível

em:

https://www.researchgate.net/publication/313795407_Lantolf_J_Thorne_S_L_Poehner_M_2015_Sociocultural_Theory_and_Second_Language_Development_In_B_van_Patten_J_Williams_Eds_Theories_in_Second_Language_Acquisition_pp_207-226_New_York_Routledge. Acesso em: 2 nov. 2020.

LATOURETTE, B. The powers of association. *In*: LAW, J. (ed.) **Power, action and belief: a new sociology of knowledge?** London: Routledge & Kegan Paul, 1986. p. 264.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LES MISÉRABLES - the concert: memórias de um sonho. 1. ed. Porto Alegre: Colégio Militar de Porto Alegre, 2019.

LIBERALI, F.; FUGA, V. P. A importância do conceito de perejivanie na constituição de agentes transformadores. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 35, n. 4, p. 363-373, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v35n4/1982-0275-estpsi-35-04-0363.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

LIPPONEN, L.; KUMPULAINEN, K. Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 27, p. 812-819, 2011.

LITTLE, D. **Learner autonomy: definitions, issues and problems 1**. Dublin: Authentic, 1991.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MOITA-LOPES, L. P. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em termos híbridos de globalização cultural. *In*: MOITA-LOPES, L. P. **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 101-119.

MOLL, L. C. Vygotsky's zone of proximal development: Rethinking its instructional implications. **Infancia y Aprendizaje: Journal for the study of educational and development**, Madrid, v. 13, n. 51/52, p. 157-16836, 1990.

NICOLAIDES, C. **A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico**. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3995/000406519.pdf?sequence=1>. Acesso em: 3 jul. 2019.

NICOLAIDES, C. Agency and empowerment towards the pursuit of sociocultural autonomy in Language Learning. *In*: NICOLAIDES, C; MAGNO DA SILVA, W.

Innovations and Challenges in applied linguistics and learner autonomy.

Campinas: Editora Pontes, 2017. p. 19- a 41.

NORTON, B. **Identity and Language Learning**: extending the conversation. 2nd ed. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

NORTON, B. Social identity, investment, and language learning. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 29, n. .1, p. 9-31, 1995.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity, language learning, and social change. **Language teaching**, Cambridge, v. 44, n. 4, p. 412-446, 2011.

OXFORD, R. L2 Learner autonomy in the crucible. *In*: BARCELOS, A. M. F. (org.). **Linguística Aplicada**: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 237-273.

OXFORD, R. Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. *In*: PALFREYMAN, D.; SMITH, R. C. (org.) **Learner autonomy across cultures**: language education perspective. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2003. p. 75-91.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PAVLENKO, A.; NORTON, B. Imagined communities, identity, and English language learning. *In*: CUMMINS, Jim; DAVISON, Chris (org.). **International handbook of English language teaching**. Boston, MA: Springer, 2007. p. 669-680.

PENNYCOOK, A. Cultural alternatives and autonomy. *In*: BENSON, P.; VOLLER, P. (ed.). **Autonomy and independence in language learning**. New York: Addison Wesley Longman, 1997. p. 35-53.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

POHLMANN-BULLA, J. O Clube de Inglês e reverberações. *In*: **LES MISÉRABLES - the concert**: memórias de um sonho. 1. ed. Porto Alegre: Colégio Militar de Porto Alegre, 2019. p. 36-39.

POHLMANN-BULLA, J. Primeiras Palavras. *In*: **LES MISÉRABLES - the concert**: memórias de um sonho. 1. ed. Porto Alegre: Colégio Militar de Porto Alegre, 2019. p. 9-9.

ROCHA, P.; AQUINO, W. A fórmula dos colégios militares. **ISTOÉ**, [s. l.], jan. 2016. Disponível em: https://istoe.com.br/243465_A+FORMULA+DOS+COLEGIOS+MILITARES/. Acesso em: 5 out. 2020.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. **Referenciais curriculares para o ensino de língua espanhola e de língua inglesa**. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.

SCHRADER, S. Learner empowerment: a perspective. **The Internet TESL Journal**, Toyota, v. 9, n. 11, 2003.

SHABANI, K.; KHATIB, M.; EBADI, S. Vygotsky's zone of proximal development: Instructional implications and teachers' professional development. **English Language teaching**, London, v. 3. Nn. 4, p. 237-248, 2010.

SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL (SCMB). **Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil – 2019**. Porto Alegre: SCMB, 2019. Disponível em: http://www.depa.eb.mil.br/images/legislacao/Projeto_Pedagogico_2019_versao_SCMB.pdf. Acesso em: 20 dez 2020.

STANISLAVSKI, C. S. **A construção da personagem**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

STRECK, D. R. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. **Interface**, Botucatu, v. 20, n. 58, p. 537-547, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141432832016000300537&ng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 dez. 2019.

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas do legado do Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010.

VARSHAVA, B.; Vygotsky, L. **Psihologicheskii slovar [Psychological dictionary]**. Moscow: Gosudarstvennoye Uchebno-pedagogicheskoye, 1931.

VERESOV, N. Perekhivanie as a phenomenon and a concept: questions on clarification and methodological meditations. **Cultural-Historical Psychology**, Moscow, v. 12, n. 3, p.129-148, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17759/chp.2016120308>. Acesso em: 8 nov. 2020.

VIZZOTO, A. D. Sociologia e Protagonismo Juvenil. *In*: **LES MISÉRABLES - the concert**: memórias de um sonho. 1. ed. Porto Alegre: Colégio Militar de Porto Alegre, 2019. p. 40-43.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. Tradução José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: M. Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. Play and its role in the mental development of the child. **Soviet Psychology**, Arlington, Ill, v. 5, n. 3, 1967.

VYGOTSKY, L. S. The development of higher forms of attention in childhood. *In*: WERTSCH, J. V. (ed.). **The concept of activity in Soviet psychology**. New York: M.E. Shape, 1981.

VYGOTSKY, L. S. **The problem of the environment**. *In*: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (org.). *The Vygotsky reader*. Cambridge: Blackwell, 1994. p. 338-354.

WATSON, J. B. Psychology as the behaviorist views it. **Psychological Review**, Washington, v. 20, n. 2, 1913.

WEISS, E. S. **A importância da disciplina na aprendizagem de L2 no Colégio Militar de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.uniritter.edu.br/imagens/035UNR89/0000D7/0000D78E.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

WELLS, G. Dialogic inquiry as collaborative action research. *In*: SOMEKH, B.; NOFFKE, S. (ed.) **The Sage Handbook of Educational Action Research**. London: Sage, 2007. p. 50-59. Disponível em: http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Papers_Folder/CollaborativeAction%20Research.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **Cultivating communities of practice**: a guide to managing knowledge. Boston, MA: Harvard Business School, 2002.

WENGER-TRAYNER, B.; WENGER-TRAYNER, E. Communities of practice: a brief introduction. *In*: WENGER-TRAYNER, B.; WENGER-TRAYNER, E. **Wenger-Trayner**; [S. l.]: 2015. Disponível em: <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>. Acesso em: 03 nov. 2020.

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Nome da pesquisa: “A autonomia sociocultural na aprendizagem de inglês como língua adicional: um estudo de caso em atividade extracurricular de um colégio militar”⁵⁴

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

(Aluno/a participante)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa cujo título é “A autonomia sociocultural na aprendizagem de inglês como língua adicional: um estudo de caso em atividade extracurricular de um colégio militar”. A pesquisa está sendo conduzida por mim, Daniela Roza Martin, professora de Língua Inglesa e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), orientada pela Profa. Dra. Christine Siqueira Nicolaides. O objetivo desse estudo é analisar como acontece o desenvolvimento da língua inglesa dentro do Clube de Inglês, através de entrevistas, questionários e da interação entre os participantes, sendo o foco desse estudo os musicais de anos anteriores.

Dessa forma, sua participação será muito importante e contribuirá para a análise de como aprendizes de uma língua adicional podem vir a se responsabilizar por sua aprendizagem e pela aprendizagem de seus colegas dentro do grupo, desenvolvendo (ou não) sua autonomia individual e coletiva, trazendo, assim, benefícios tanto para si quanto para os demais integrantes do grupo.

Você foi selecionado através de discreta observação e análise de registros do clube que culminaram com um breve questionário inicial, materiais esses que poderão ser disponibilizados para sua consulta e a consulta de seus pais ou responsáveis sempre que desejarem.

Os próximos passos da pesquisa incluem rodas de conversa e entrevistas individuais realizadas por meio de vídeo chamadas, sendo sua participação gravada para melhor análise dos dados. Assim, os vídeos e áudios gravados não serão mostrados a outras pessoas fora do grupo de pesquisa e ficarão sob minha responsabilidade, podendo ser descartados logo após a transcrição. É importante assegurar também que as informações obtidas através desse estudo serão confidenciais, sendo todo e qualquer indício de sua identificação ocultado, ou seja, substituídos por nomes fictícios, a fim de garantir o sigilo dos dados obtidos. Como haverá gravações em áudio, tanto você quanto os seus responsáveis terão todo o direito de revisar transcrições e excluir parcial ou totalmente os registros, se assim o desejarem. Gostaria de ressaltar também que sua participação nesse estudo é voluntária. Logo, você poderá recusar ou

⁵⁴ Posteriormente, o título deste estudo sofreu uma alteração em decorrência da mudança de foco diante das limitações impostas pela pandemia.

retirar a sua participação, a qualquer momento da realização da pesquisa, sem qualquer penalidade.

As informações geradas através dessa pesquisa ficarão sob a minha responsabilidade como pesquisadora, me comprometendo assim a preservar a sua identificação e proteger os dados obtidos de utilização não autorizada, além das demais considerações éticas e metodológicas implicadas em um estudo dessa natureza. Maiores esclarecimentos poderão ser obtidos, sempre que necessário, através do meu e-mail teacherdanimartin@gmail.com ou meu telefone pessoal (51) 996967545.

Este termo será assinado em duas vias, ficando uma no poder de seus pais ou responsáveis e outra comigo, pesquisadora responsável. Ao assinar este documento, você aceita participar da pesquisa e manifesta ciência de todas as informações acima. Pedimos, ainda, que, a partir de seu assentimento, seu/sua pai/mãe ou responsável escrevam o nome completo e assine no espaço correspondente.

Obrigada por sua colaboração e interesse em participar da pesquisa!

_____, _____ de _____ de 2020.

Profª. Daniela Roza Martin
Pesquisadora Responsável
Mestranda do PPGLA/Unisinos

Nome do(a) participante: _____

Assinatura do(a) participante assentindo sua participação na pesquisa:

Nome do(a) responsável pelo participante: _____

Assinatura do pai/mãe ou responsável pelo(a) participante:

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nome da pesquisa: “A autonomia sociocultural na aprendizagem de inglês como língua adicional: um estudo de caso em atividade extracurricular de um colégio militar”

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (Pais ou responsáveis pelos participantes da pesquisa)

Eu, Daniela Roza Martin, professora de Língua Inglesa e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), orientada pela Profa. Dra. Christine Siqueira Nicolaides, convido seu filho/a a participar da pesquisa “A autonomia sociocultural na aprendizagem de inglês como língua adicional: um estudo de caso em atividade extracurricular de um colégio militar”. O objetivo desse estudo é analisar como acontece o desenvolvimento da língua inglesa dentro do Clube de Inglês, através da interação com os participantes e questionários, sendo o foco desse estudo os musicais de anos anteriores.

Dessa forma, a participação de seu filho/a é fundamental e contribuirá para a análise de como aprendizes de língua adicional se responsabilizam por sua aprendizagem e pela aprendizagem de seus colegas, desenvolvendo (ou não) sua autonomia e colaborando para o desenvolvimento do idioma entre os pares, trazendo, assim, benefícios não somente individuais, mas coletivos.

Seu filho/a foi selecionado após submetido a algumas discretas observações e análise de registros do clube que culminaram com um breve questionário inicial, materiais esses que poderão ser disponibilizados para a consulta do/a senhor/a sempre que desejarem.

Os próximos passos da pesquisa incluem rodas de conversa e entrevistas individuais realizadas por meio de vídeo chamadas, sendo a participação do participante gravada para melhor análise dos dados. Assim, os vídeos gravados ficarão sob minha responsabilidade e não serão mostrados a outras pessoas fora do grupo de pesquisa, podendo assim ser descartados logo após a sua transcrição. É importante assegurar que as informações que obtivermos através desse estudo de caso serão confidenciais. No entanto, para evitar constrangimentos por parte dos participantes, todo e qualquer indício de identificação será substituído por nomes fictícios de pessoas ou de lugares para garantir o sigilo dos dados obtidos. É importante ressaltar que o senhor/a e seu filho/a têm todo o direito de revisar e excluir parcial ou totalmente as transcrições produzidas, se assim o desejarem. Gostaria de destacar também que a participação de seu filho/a no estudo é totalmente voluntária.

Portanto, o senhor/a como responsável pode recusar ou retirar a participação dele/a, a qualquer momento da realização da pesquisa, sem qualquer penalidade.

As informações geradas ficarão sob a minha responsabilidade como pesquisadora, me comprometendo assim a preservar a identificação do participante e proteger os dados obtidos de utilização não autorizada, além das demais considerações éticas e metodológicas implicadas em um estudo dessa natureza. Maiores esclarecimentos poderão ser obtidos, sempre que necessário, através do meu e-mail teacherdanimartin@gmail.com ou meu telefone pessoal (51) 996967545.

Este termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra sob minha responsabilidade. Ao assinar este documento, você autoriza a participação do/a aluno/a pelo/a qual é responsável, manifestando ciência de todas as informações acima. Pedimos, ainda, que, a partir de sua autorização, se o/a estudante concordar em participar, este registre, ao final do documento, o nome completo e assine nos espaços correspondentes.

Obrigada por sua colaboração e interesse em participar da pesquisa!

_____, _____ de _____ de 2020.

Profa. Daniela Roza Martin
Pesquisadora Responsável
Mestranda do PPGLA/*Unisinos*

Nome do(a) participante: _____

Nome do(a) responsável pelo participante: _____

Assinatura do pai/mãe ou responsável pelo participante:

Assinatura do(a) participante consentindo sua participação na pesquisa:

Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-750 São Leopoldo
Rio Grande do Sul Brasil
Fone: (51) 3591-1122 <http://www.unisinos.br> E-mail: atendimento@unisinos.br

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

Nome da pesquisa: “A autonomia sociocultural na aprendizagem de inglês como língua adicional: um estudo de caso em atividade extracurricular de um colégio militar”

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
(professor(a) orientador)**

Eu, Daniela Roza Martin, professora de Língua Inglesa e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), orientada pela Profa. Dra. Christine Siqueira Nicolaides, convido você a participar da pesquisa “A autonomia sociocultural na aprendizagem de inglês como língua adicional: um estudo de caso em atividade extracurricular de um colégio militar”. O objetivo desse estudo é analisar como acontece o desenvolvimento da língua inglesa entre os participantes do Clube de Inglês, através de entrevistas, questionários e da interação entre os participantes, sendo o foco desse estudo os musicais de anos anteriores.

Dessa forma, a sua visão e participação como professor/a orientadora do projeto é fundamental e contribuirá para a análise de como os aprendizes de língua adicional se responsabilizam pela própria aprendizagem e pela aprendizagem de seus colegas, desenvolvendo (ou não) sua autonomia individual ao mesmo tempo que colaborando para o desenvolvimento de uma autonomia coletiva dentro do grupo.

Sua colaboração na pesquisa acontecerá por meio de rodas de conversa com os aprendizes e também, através de entrevistas individuais, ambas atividades realizadas por meio de vídeo chamadas, sendo sua participação gravada para melhor análise dos dados. Assim, os materiais gravados não serão mostrados a outras pessoas fora do grupo de pesquisa, ficando sob minha responsabilidade e podendo ser descartados logo após a sua transcrição. É importante assegurar que as informações obtidas através desse estudo de caso serão confidenciais. No entanto, para evitar constrangimentos por parte dos participantes, todo e qualquer indício de identificação será substituído por nomes fictícios de pessoas ou de lugares para assegurar o sigilo dos dados gerados. Como haverá gravações por meio de vídeo chamadas, o/a senhor/a tem todo o direito de revisar as transcrições e excluir parcial ou totalmente os registros escritos, se assim desejar. Gostaria de ressaltar também que a sua participação no estudo é voluntária. Você pode recusar ou retirar sua participação, a qualquer momento da realização da pesquisa, sem qualquer penalidade.

As informações geradas ficarão sob minha responsabilidade, me comprometendo em preservar a sua identificação e proteger os dados obtidos de utilização não autorizada, além das demais considerações éticas e metodológicas implicadas em um estudo dessa natureza. Maiores esclarecimentos poderão ser obtidos, sempre que necessário, através do meu endereço de e-mail teacherdanimartin@gmail.com ou de meu telefone (51) 996967545.

Se aceitar participar da pesquisa, assine este documento em duas vias: uma ficará com você, e outra estará sob minha responsabilidade.

Obrigada por sua colaboração!

_____, _____ de _____ de 2020.

Profa. Daniela Roza Martin

Pesquisadora Responsável
Mestranda do PPGLA/*Unisinos*

Nome do(a) participante:

Assinatura do(a) participante:

Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-750 São Leopoldo
Rio Grande do Sul Brasil
Fone: (51) 3591-1122 <http://www.unisinos.br> E-mail: atendimento@unisinos.br

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO INICIAL – PARTICIPANTES

O Clube de Inglês de um Colégio Militar como prática colaborativa e transformadora

Querido aluno,

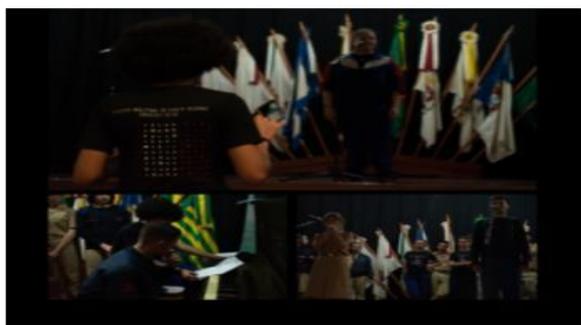
Estou realizando uma pesquisa sobre a aprendizagem de língua adicional em atividade extracurricular de um Colégio Militar, mais especificamente com os integrantes do Clube de Inglês que participaram da concepção das peças musicais. Sua participação é muito importante para esse estudo. Logo, para entender melhor o perfil dos participantes, confeccionei o seguinte formulário com perguntas sobre sua experiência dentro do clube, e que deve ser respondido individualmente e de forma verdadeira. Asseguro total sigilo das respostas obtidas. Conto com a sua colaboração!

Obrigada!

Daniela Martin - 1º Ten

Clube de Inglês durante os ensaios do musical "Les Misérables" em 2018

Fonte: Les Misérables The Concert - Memórias de um Sonho, 2019, p. 33



Qual seu nome?

Short answer text

Qual seu ano escolar? *

- 1º ano do Ensino Médio
- 2º ano do Ensino Médio
- 3º no do Ensino Médio
- Já conclui o Ensino Médio

Qual sua idade? *

- 15 anos
- 16 anos
- 17 anos
- 18 anos
- 19 anos
- Mais

Há quanto tempo você estuda no Colégio Militar?/ Por quanto tempo você estudou nessa instituição? *

Short answer text

Você já estudou Inglês fora do colégio, como em cursos livres, por exemplo? *

- sim
- não

Se sim, quando, onde e por quanto tempo?

Short answer text

Conte-me como se deu o seu primeiro contato com o inglês e como essa língua despertou o seu interesse. *

Your answer _____

Como você se identifica com a língua inglesa atualmente? *

Me identifico pouco 1 2 3 4 5 Me identifico muito

Você se expõe à língua inglesa fora do colégio no momento? *

Não me exponho 1 2 3 4 5 Me exponho bastante

Se sua resposta for positiva para a pergunta acima, de que forma você se expõe à língua? Com que frequência isso ocorre?

Your answer _____

Quando você entrou para o Clube de Inglês? *

Your answer _____

O que levou você a entrar para o Clube de Inglês? Marque duas ou mais opções. Se você assinalar "outro", por favor, especifique. *

- Grau de Incentivo à Participação (GIP)
- desenvolvimento pessoal e reconhecimento
- amigos dentro do clube
- a língua inglesa
- a música
- o teatro
- Other: _____

Como você se identifica com o Clube de Inglês do colégio? *

pouco 1 2 3 4 5 muito

De quais musicais você participou? *

- Les Misérables - 2018
- Mamma Mia! - 2019
- Grease - em andamento

Em que posição(ões) você atuou ou estava atuando? Se você assinalar "outro", por favor, especifique. *

- Les Mis - elenco
- Les Mis - direção
- Les Mis - música ou coro
- Les Mis - equipe técnica
- Mamma Mia - elenco
- Mamma Mia - direção
- Mamma Mia - música ou coro
- Mamma Mia - equipe técnica
- Grease - elenco
- Grease - direção
- Grease - música ou coro
- Grease - equipe técnica
- Other: _____

De que forma você se prepara para o(s) musical (is)? Se você assinalar "outro", por favor, especifique. *

- Faço leituras e pesquisas sobre a peça
- Estudo inglês para me expressar melhor nos ensaios
- Busco vídeos na internet
- Peço ajuda para os colegas
- Peço ajuda para os professores orientadores
- Busco ajuda com pessoas fora do Clube
- Estudo o roteiro/partituras/falas
- Ensaio com os colegas dentro e fora dos encontros do clube
- Faço exercícios vocais, musicais ou de expressão corporal
- Other: _____

Quanto a interação dentro do clube, qual o idioma você usa/usava para interagir com os demais membros? Se você assinalar "outro", por favor, especifique. *

- português apenas
- Inglês apenas
- Um pouco de inglês e um pouco de português
- Mais inglês que português
- Mais português que inglês
- Other: _____

Qual seu maior desafio durante os ensaios dos musicais? Se você assinalar "outro", por favor, especifique. *

- manter diálogos em língua inglesa
- tirar as músicas
- atuar
- decorar as falas
- Nenhum
- Outro
- Other: _____

Conte como você busca vencer a dificuldade acima. *

Your answer _____

O que você mais gosta no Clube de Inglês? *

Your answer _____

Você já ajudou alguém dentro do clube? *

Sim

Não

Talvez

Por favor, justifique a resposta acima.

Your answer _____

Você já foi ajudado por alguém dentro do clube? *

Sim

Não

Talvez

Por favor, justifique a resposta acima. *

Your answer _____

De forma geral, você observou alguma mudança no seu conhecimento de inglês após participar das atividades do Clube? *

nenhuma mudança 1 2 3 4 5 muita mudança

Caso sua resposta tenha sido positiva para a pergunta acima, conte-me o que mudou.

Your answer _____

Como você enxerga o desenvolvimento de sua oralidade em língua inglesa com as atividades do Clube? *

não desenvolveu 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Desenvolveu consideravelmente

Se você pudesse resumir sua experiência dentro do clube em uma única palavra, qual seria? *

Your answer _____

Submit

Never submit passwords through Google Forms.

This content is neither created nor endorsed by Google. [Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Privacy Policy](#).

Google Forms

APÊNDICE E – ROTEIRO GERAL – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

- 1) Como iniciou a sua história com o Clube de Inglês?
- 2) Explique como era o seu conhecimento e experiência com as peças musicais antes do seu envolvimento com o musical.
- 3) Me conte sobre o seu papel nos musicais e como você se identificou com ele. Você exerceu o papel que queria no (s) musical (ais)? Explique.
- 4) Como você fazia para manter o objetivo do grupo que era de falar inglês?
- 5) De uma forma geral, você sente que você e os demais membros do Clube aprenderam inglês com o musical? Como você avalia o progresso do grupo?
- 6) Quanto ao uso da língua, você costumava corrigir ou ser corrigido por seus colegas? Como isso acontece?
- 7) Como você diferencia a aprendizagem da língua em sala de aula e no Clube de Inglês?
- 8) Como você adquiriu vocabulário específico para interagir em inglês dentro do Clube?
- 9) Em algum momento você percebeu algum constrangimento nos ensaios? Por qual motivo? Como isso foi resolvido?
- 10) Foi no clube a sua primeira apresentação artística em língua adicional? Explique.
- 11) Como foi a experiência no dia do espetáculo? Como você se sentiu?
- 12) O que mais te surpreendeu com as apresentações? O que mais te decepcionou?
- 13) Você teve algum problema durante os preparativos de uma das peças? Como você superou esse problema? Explique.
- 14) De maneira geral, você sentiu que algo mudou em você depois do seu envolvimento com os musicais? Explique.
- 15) Como você enxerga a participação dos professores e dos diretores no Clube?
- 16) Qual foi a peça mais marcante para você? Por quê? Explique.
- 17) Você indicaria o musical para outras escolas dentro ou fora do SCMB? Por quê? Explique.
- 18) Você tem a pretensão de participar do próximo musical do colégio? Como você pretende atuar dessa vez? Por quê?
- 19) Como você imagina que será o próximo musical do colégio? Quais são suas expectativas?
- 20) O que o Clube de Inglês significa para você? Explique.