



**Bruna Gonçalves Pavam**

**A interrelação entre experiências, crenças  
e ações na aula de língua estrangeira:  
vivências de uma professora de francês  
e de um professor de inglês**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre em Letras/Estudos da  
Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em  
Estudos da Linguagem da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Inés Kayon de Miller

Rio de Janeiro  
Abril de 2021



**Bruna Gonçalves Pavam**

**A interrelação entre experiências, crenças  
e ações na aula de língua estrangeira:  
vivências de uma professora de francês  
e de um professor de inglês**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do grau de Mestre pelo Programa  
de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da  
PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora  
abaixo:

**Profa. Inés Kayon de Miller**

Orientadora

Departamento de Letras – PUC-Rio

**Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega**

Departamento de Letras – PUC-Rio

**Profa. Janaina da Silva Cardoso**

UERJ

Todos os direitos reservados. A reprodução total ou parcial do trabalho é proibida sem a autorização da universidade, da autora e da orientadora.

### **Bruna Gonçalves Pavam**

Graduou-se em Letras (Português/Francês) pela UERJ em 2006. Obteve o título de Especialista em Tradução em 2008 igualmente pela UERJ. Entre 2007 e 2015, atuou como professora de francês em um curso livre. Desde agosto de 2015, integra o quadro de docentes efetivos de um colégio público do Rio de Janeiro.

#### Ficha Catalográfica

Pavam, Bruna Gonçalves

A interrelação entre experiências, crenças e ações na aula de língua estrangeira : vivências de uma professora de francês e de um professor de inglês / Bruna Gonçalves Pavam ; orientadora: Inés Kayon de Miller. – 2021.

120 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2021.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Turmas de readaptação idade-série. 3. Docência em parceria. 4. Linguística aplicada contemporânea. 5. Prática exploratória. 6. Crenças. I. Miller, Inés Kayon de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD:400

## Agradecimentos

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

Ao CNPq e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

À minha mãe, Amélia, meu pai, Luís e minha irmã, Marcela, que são meu ninho de acolhimento em qualquer situação. Obrigada por vibrarem comigo a cada conquista, pelo encorajamento nos momentos difíceis e pela compreensão quando precisei estar ausente para me dedicar a este trabalho.

A Pedro, meu namorado, cuja presença em minha vida se faz intensa e sincera desde o início. Obrigada pelo estímulo, pela ajuda, pelos puxões de orelha quando a procrastinação batia à porta, pelo colo quando o cansaço se fazia presente e pelas comemorações a cada retorno positivo da orientadora e a cada etapa cumprida. Como é bom saber que temos um ao outro!

A Vinícius, meu cunhado, que há alguns anos está em nossa família. Obrigada pelo bom humor e por ter aliviado minha ansiedade com seus deliciosos brownies.

A Millena, Élvio e Maria Gabriela, amigos que estiveram muito presentes ao longo desse percurso e com quem pude compartilhar alegrias e angústias.

Às colegas e aos colegas professores com os quais compartilho tantas trocas em meu cotidiano, especialmente àquelas e àqueles com quem tive a felicidade de estreitar laços.

Às colegas e aos colegas com os quais vivenciei, ao longo do ano letivo de 2018, a experiência de ter participado do projeto do qual trato neste trabalho. Foi um ano intenso, de grandes (des)aprendizados, trocas verdadeiras, transformações profundas e emoções à flor da pele.

A Bruno, com quem compartilhei um projeto, novos olhares, novos desafios, novas práticas. Muito obrigada pela parceria, muito obrigada por ter aceitado ser participante desta pesquisa. Foi especialmente rico compartilhar tantas reflexões e novas ações ao seu lado.

A todas e a todos os estudantes com quem tanto aprendi na ocasião da realização do projeto de que trato aqui. Acredito que vocês não tenham ideia da profundidade com a qual fui tocada pela presença de cada um de vocês e o quanto isso reverbera em mim. Registro aqui uma lembrança especial a Igor, que teve sua vida ceifada assim como ocorre todos os dias com tantos jovens negros em nosso país. Ainda vejo e sinto a força de seu sorriso largo.

A Inés, minha orientadora. Para além dos saberes partilhados e construções conjuntas, te agradeço pela gentileza, pela compreensão nos momentos de dificuldade, pelas palavras (ditas e escritas) de incentivo e pela confiança depositada. Sua gentileza, generosidade e humanidade são inspiradoras!

Às professoras que aceitaram o convite para compor a banca examinadora desta dissertação.

Às professoras e aos professores do PPGEL da PUC-Rio.

Às funcionárias e aos funcionários do departamento de Letras, em especial a Chiquinha, sempre tão gentil e solícita.

A Thelma, Talita, Ana Elisa, Mara, Tarcísio, Maria, Bárbara, Flávia, Renan, queridas e queridos colegas de turma que tive a alegria de conhecer ao longo dessa caminhada. Obrigada por cada palavra e cada gesto de empatia, apoio e colaboração. E, claro, pelos almoços, chopps, risadas. Não só de leituras vivemos.

A todas e a todos que resistem em seus espaços individuais e coletivos, que seguem acreditando na educação, na democracia e na ciência mesmo em tempos de obscurantismo político e de pandemia.

## Resumo

Pavam, Bruna Gonçalves; Miller, Inés Kayon de (Orientadora). **A interrelação entre experiências, crenças e ações na aula de língua estrangeira: vivências de uma professora de francês e de um professor de inglês.** Rio de Janeiro, 2021. 120p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Inserido no campo da Linguística Aplicada Contemporânea (Moita Lopes, 2006, 2013), atravessado pelos princípios da Prática Exploratória (Allwright, 2006; Miller, 2006, 2013) e orientado pelos estudos de Crenças no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (Barcelos e Abrahão, 2006; Silva, 2010), o presente estudo analisa a interrelação entre experiências, crenças e ações a partir da interpretação das vivências de dois professores de uma instituição pública de ensino. Dentro de uma perspectiva qualitativa e interpretativa (Denzin & Lincoln, 2006), trata-se de uma pesquisa reflexiva de cunho autoetnográfico, da qual eu, professora de francês, e meu colega da disciplina de inglês somos praticantes-participantes. Alinhada às áreas de estudo supracitadas e ao paradigma qualitativo-interpretativo, que compreendem a produção de conhecimento como estando entrelaçada com as práticas vivenciadas em contextos socio-historicamente situados, não ambiciono propor soluções generalistas baseadas em verdades homogeneizantes. A motivação para esta pesquisa surge em 2018, no contexto de um projeto de turmas de readequação idade-série, na instituição na qual meu colega e eu atuamos. Trata-se de um projeto de correção de fluxo escolar em cujo contexto desenvolvemos um trabalho interdisciplinar por nós nomeado Docência em Parceria. Os dados foram gerados a partir da gravação em áudio de uma conversa reflexiva, cujos excertos selecionados para análise estão apresentados em função dos temas emergentes da interação. Meu enfoque se volta aos entendimentos relativos às crenças sobre o ensino-aprendizagem (de línguas estrangeiras) que meu colega e eu coconstruímos reflexivamente na ocasião dessa conversa.

## Palavras-chave

Turmas de Readequação Idade-Série; Docência em Parceria; Linguística Aplicada Contemporânea; Prática Exploratória; Crenças.

## Abstract

Pavam, Bruna Gonçalves; Miller, Inés Kayon de (Advisor). **The interrelation between experiences, beliefs and actions in the foreign language class: experiences of a French teacher and an English teacher.** Rio de Janeiro, 2021. 120p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Inserted in the field of Contemporary Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006, 2013), interwoven by the principles of Exploratory Practice (Allwright, 2006; Miller, 2006, 2013) and guided by the studies of Beliefs in the teaching-learning of foreign languages (Barcelos and Abrahão, 2006; Silva, 2010), the present study analyzes the interrelationship between experiences, beliefs and actions based on the interpretation of the experiences of two teachers from a public educational institution. Within a qualitative and interpretive perspective (Denzin & Lincoln, 2006), this is a reflective research of an autoethnographic nature, of which I, a French teacher, and my colleague, an English teacher, are participating practitioners. In line with the aforementioned areas of study and the qualitative-interpretative paradigm, which understands the production of knowledge as being intertwined with the practices experienced in socio-historically situated contexts, I do not aim to propose general solutions based on homogenizing truths. The motivation for this research arises in 2018, in the context of a project of age-grade readjustment classes, at the institution in which my colleague and I work. This is a flow correction project in the school context in which we developed an interdisciplinary work that we named Teaching in partnership. The data were generated through a reflective conversation, whose excerpts selected for analysis are presented according to the themes emerging from the interaction. My focus is on the understandings related to the beliefs about foreign language teaching-learning that my colleague and I co-constructed reflexively at the time of this conversation.

## Keywords

Age-Grade Readjustment Classes; Partnership Teaching; Contemporary Applied Linguistics; Exploratory Practice; Beliefs.

# Sumário

1. Considerações iniciais	11
2. Aspectos Teóricos	15
2.1. A Linguística Aplicada Contemporânea (LAC)	15
2.2. A Prática Exploratória	18
2.2.1. Um breve histórico	18
2.2.2. A acolhedora descoberta da Prática Exploratória	20
2.2.3. A busca conjunta por entendimentos com foco na qualidade de vida	21
2.2.4. Articulando minha pesquisa à Prática Exploratória	23
2.3. Crenças	24
2.3.1. Um breve panorama histórico do estudo das crenças na Linguística Aplicada	24
2.3.2. O que são crenças?	27
2.3.3. Como os estudos das crenças se integram à esta pesquisa	31
3. Metodologia de pesquisa	35
3.1. A abordagem qualitativa	35
3.2. O contexto de desenvolvimento da pesquisa	36
3.2.1. Um colégio criado para ser instituição-modelo	36
3.2.2. O projeto TRAIS	37
3.2.3. Uma proposta não planejada	41
3.3. Nomear para existir: Docência em Parceria	43
3.4. Os praticantes-participantes	47
3.5. Sobre a geração dos dados	52
3.6. Sobre a transcrição dos dados e procedimentos de análise	53
3.7. Que conversa foi essa?	53
4. Análise e discussão dos dados	57
4.1. A adesão ao projeto TRAIS: Envolvimento ou punição?	57
4.2. A busca pela zona de conforto, expectativas e... frustrações!	67



4.3. O que que é que eu vou fazer com essa tal agência?	72
4.4. Ser professor(a): Identidades em (co)construção	78
4.5. Borrando fronteiras, ampliando olhares	85
5. Considerações finais	91
6. Referências Bibliográficas	96
7. Anexos	102

## Convenções de transcrição

.	entonação descendente
?	entonação ascendente
,	entonação de continuação
:	prolongamento de som ou sílaba
—	som mais forte
↑↓	subida ou descida entonacional
> <	fala acelerada
< >	fala desacelerada
(.)	pausas não marcadas
-	corte na fala
° °	som mais baixo
[ ]	falas simultâneas
.h	inspiração audível
(h)	riso em meio à produção
=	descontinuação e continuação de turno ou tomada de turno
(( ))	descrições de sons que não correspondem à fala

Convenções de transcrição sugeridas por Loder (2008), a partir do sistema Jefferson de transcrição, com algumas simplificações.

## Considerações iniciais

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.

Paulo Freire

Sou professora. Para muitos, esta pode ser apenas uma informação sobre a atividade profissional que exerço. Para mim, esta é uma das identidades que performo no mundo, um fragmento do todo que me constitui como ser humano, social e político, fragmento de identidade que se integra a todas as outras faces de mim, sendo delas indissociável. As fronteiras impostas pelos portões da escola ou pela porta da minha casa não desvinculam um suposto ‘eu’ profissional de um ‘eu’ pessoal, ambos se fundem na minha construção enquanto sujeito no mundo.

Durante meu percurso como professora, tive a oportunidade de adentrar campos de naturezas distintas. Ao longo dessa ‘aventura docente’, percorri caminhos bem iluminados e relativamente planos, mas também precisei fazer algumas escaladas, me proteger de alguns espinhos ao mesmo tempo que me encantava com a variedade da vegetação. Cheguei a algumas encruzilhadas e até mesmo paralisei diante de alguns abismos. Nas planícies percorridas, a sensação de rumo encontrado. Ledo engano. Mais à frente, há sempre um obstáculo, mais ou menos leve. Diante dele, devemos ser responsáveis; saber onde pisar, em que nos apoiar, solicitar ajuda, fazer escolhas e seguir. E ao seguir, já não sou a mesma de antes, sou alguém com uma nova experiência, com um novo saber acrescido, saber este que poderá ser válido em uma nova ocasião e que poderá ser complementado por outro. Tudo depende do terreno. Assim percebo meu percurso enquanto professora. Em estado constante de atenção e de observação, consciente de que o estado de estabilidade não é permanente e de que é sempre necessário zelar para não se fixar em um estado de estagnação. Uma aventura responsável na qual me experimento e me (re)construo, trazendo a experiência do passado, a observação do presente e as incertezas do futuro.

A pesquisa que aqui apresento nasce, justamente, de minhas incertezas. Após alguns anos afastada do meio acadêmico, a decisão de regressar foi especialmente motivada pelos inúmeros questionamentos e inquietações que eu experimentava

desde o ingresso na educação básica pública, em 2015. Questionamentos suscitados em ambiente profissional, mas que repercutiram (e seguem repercutindo) de forma muito mais ampla. Como professora de língua francesa, eu trazia na bagagem meu conhecimento, minhas experiências prévias e minhas crenças, no entanto, nem tudo o que compunha minha bagagem se adequava ao novo contexto no qual eu havia aportado. Em 2018, dentro desse contexto, tive a oportunidade de viver uma nova aventura; ingressei em um projeto institucional de readequação idade-série. No âmbito desse projeto, desenvolvi, juntamente com meu colega da disciplina de inglês, um trabalho interdisciplinar ao qual demos o nome de Docência em Parceria. Nesta dissertação, adoto nomes fictícios para me referir à instituição e ao projeto institucional em questão, sendo assim, de agora em diante, os chamarei de colégio Alcântara e projeto TRAIS. Meu colega, entretanto, me autorizou a utilizar sua real identidade. Logo, o/a leitor(a) terá em breve a oportunidade de conhecer Bruno.

Apesar de ainda bastante recente na educação pública, eu vinha me questionando sobre a validade da perpetuação de modelos educativos tradicionais, da manutenção de um currículo inflado e sobre minhas próprias práticas pedagógicas. Ao decidir integrar esse projeto, senti um sopro de novidade vindo em minha direção. Inspirada em Freire, hooks (2013) defende a educação como prática da liberdade, uma pedagogia engajada que valoriza a expressão do aluno ao passo que fortalece e capacita o professor. Permitindo-me interrelacionar os conceitos e metáforas dos educadores/autores supracitados, o projeto em questão se configura como uma grande aventura pedagógica engajada. Fazer parte dele foi uma importante oportunidade de repensar papéis e vivenciar de forma mais ampla ideologias educativas nas quais eu acredito e que defendo, bem como crescer junto com os estudantes que o integravam.

Situo esta pesquisa nos campos da Linguística Aplicada Contemporânea (Moita Lopes, 2006, 2013) e da Prática Exploratória (Allwright, 2006; Miller, 2006, 2013), campos de estudo que compreendem a produção de conhecimento como estando entrelaçada com as práticas vivenciadas em contextos socio-historicamente situados. Nesse sentido, reconheço minha pesquisa como qualitativa, interpretativa e de cunho autoetnográfico, visto que a construo por via da reflexão acerca de experiências pessoais e experiências compartilhadas com meu colega Bruno.

Neste estudo, tenho como dados de análise uma conversa reflexiva (Miller, 2006, 2013; Moraes Bezerra, 2007), cuja orientação se volta à busca pela

construção de entendimentos, gravada em áudio entre Bruno e eu. Na ocasião, discorremos sobre as razões que nos haviam motivado a ingressar no projeto TRAIS, nossas expectativas em relação ao projeto, os desafios vivenciados, o caminhar do trabalho de Docência em Parceria, entre outros assuntos. Guiada pelos próprios dados, parti, então, para o processo de construção desta pesquisa. Deles, vi emergirem oportunidades diversas de tratamento, por isso, o primeiro passo foi escolher que recorte fazer, ciente de que

[f]otografias de uma área de pesquisa implicam focos, com lentes que se ajustam a alguns tópicos de investigação, ao passo que deixam de lado outros. Esse é um fator inevitável quando se deseja fotografar, o que depende crucialmente de quem tem a máquina fotográfica nas mãos. O segredo da fotografia é o que o olhar do fotógrafo vê através da lente. (Moita Lopes, 2013, p. 20-21)

Desse modo, desenvolvo esta pesquisa direcionando minhas lentes ao estudo das interpretações desenvolvidas por mim e por Bruno a respeito das crenças no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, com foco na interrelação entre experiências, crenças e ações (Barcelos e Vieira Abrahão, 2006; Silva, 2010). Através da análise da conversa reflexiva, me proponho a investigar:

- As crenças que orientam minhas práticas pedagógicas e as de meu colega;
- A influência das experiências na formação das crenças;
- A influência das crenças nas ações adotadas;
- A influência das ações na transformação ou consolidação de crenças;
- A interrelação dinâmica entre contexto e (re)construção de crenças;
- Os efeitos da ação em parceria sobre crenças e práticas.

Com vistas a alcançar os objetivos da investigação acima delineada, organizo este trabalho em cinco capítulos. Neste capítulo introdutório, apresento de forma sucinta a temática principal da pesquisa, seu contexto de desenvolvimento e objetivos. No segundo capítulo, discorro sobre as perspectivas teóricas com as quais me alinho e através das quais oriento este estudo, sendo elas a Linguística Aplicada Contemporânea, a Prática Exploratória e o estudo das Crenças. No terceiro capítulo, apresento a natureza da pesquisa e os procedimentos metodológicos – contexto da pesquisa, participantes, geração e tratamento dos dados. No quarto capítulo, discuto, à luz das teorias escolhidas, os excertos selecionados para análise dos dados gerados a partir da conversa. Finalmente, no quinto capítulo, teço as considerações

finais acerca dos entendimentos suscitados ao longo do desenvolvimento deste trabalho. De toda forma, o último ponto final não cumprirá o papel de encerrar conclusões acabadas; hoje, mais do que nunca, entendo a importância do processo de construção e seu caráter permanente, sendo este estudo um dos tantos ritos de passagem desse processo.

## 2 ASPECTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresento os três principais campos de estudo que tomo como base teórica de reflexão e desenvolvimento de minha pesquisa: a Linguística Aplicada Contemporânea, a Prática Exploratória e o estudo das Crenças, estando estes dois últimos campos situados sob o amplo guarda-chuva teórico do primeiro.

### 2.1

#### A Linguística Aplicada Contemporânea (LAC)

De acordo com Winkin, o pesquisador que assume a postura de aproximação em relação a seus dados é inevitavelmente conduzido a um movimento de ida-e-volta entre a prática vivenciada e a teoria lida, que “vai levar [o pesquisador] a ver mais e mais longe” (1998, p. 135). A principal teoria que tem me conduzido a essa expansão de olhares, e que abraça outras teorias de que tratarei mais adiante, é a Linguística Aplicada Contemporânea (doravante LAC), de viés crítico e reflexivo, logo, de caráter subjetivo e comprometida ética e politicamente com a vida social a respeito da qual busca entendimentos e sobre a qual busca exercer ações transformadoras.

A fim de melhor situar os modos de teorizar e fazer Linguística Aplicada (doravante LA) na contemporaneidade, Moita Lopes (2006a) reforça a crítica à formulação simplista de que a LA teria por objetivo aplicar teorias linguísticas, especialmente ao ensino de línguas estrangeiras. Primeiramente, o autor argumenta que a problemática do ensinar-aprender línguas em sala de aula não encontra respostas prontas. Em seguida, ele acrescenta que, no Brasil, ainda que a LA siga tratando de questões relativas a linguagem e educação, ela não tem se delimitado a esse campo, tendo os estudos em LA incorporado de forma ampla teorizações que atravessam as diversas áreas dos estudos sociais e das humanidades. Conforme observa o autor, por visar “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006<sup>a</sup>, p. 14), os limites da LA se alargaram, assim como os das humanidades e das ciências sociais em geral. Sob essa ótica, Moita Lopes caracteriza a LA não mais como uma disciplina, mas como uma área de estudos, atentando-nos “à necessidade de entendê-la como área

híbrida/mestiça ou a área da INdisciplina” (Moita Lopes, 2006b, p. 97), cuja visão de construção de conhecimento assume a permeabilidade entre as fronteiras.

Ainda que a presente pesquisa se mantenha inserida no principal campo de atuação da LA, o ensino de línguas estrangeiras, reconheço em seu cerne o caráter INdisciplinar da LAC. O projeto de Docência em Parceria que inspirou este trabalho foi construído a partir do desejo de esfumar as fronteiras disciplinares que compartimentavam o ensino da língua francesa e o ensino da língua inglesa na grade curricular dos estudantes. Lançamos um olhar sobre o que permeia o ensino-aprendizagem de ambas as línguas assim como sobre o que pode se expandir para o ensino-aprendizagem de outras línguas estrangeiras, conferindo papel igualmente importante aos conhecimentos que os estudantes têm de sua língua materna. Ao estabelecermos esse diálogo entre os conhecimentos, buscamos pôr em prática a interdisciplinaridade, tão almejada desde a elaboração do Projeto Político Pedagógico do projeto TR AIS.

Segundo compreende Pennycook (2006), a emergência do viés crítico no cenário da LA implica um desafio político para a mesma, o que faz da LAC “uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador” (p. 67). Este entendimento vai de encontro ao ideal moderno de imparcialidade na produção de conhecimento, visto que reconhece que fazer pesquisa é politizar a vida social, pois produzimos sentidos sobre a visão de mundo. Os pesquisadores-autores são unânimes ao apontar a não neutralidade da pesquisa em LAC e ao assumir a dimensão político-ideológica da mesma, posto que visões de mundo são permeadas por crenças, valores e ideologias. Nesse sentido, politizar a pesquisa requer pensar em ação e em mudança, tendo sempre em mente o compromisso que nos relembra Fabrício (2006), o de manter a ética como horizonte norteador, o de estarmos atentos ao cuidado e à responsabilidade para com aqueles sobre cujas vidas agimos.

Ao compreender que reconhecer meu desconcerto e me propor a problematizar minhas próprias práticas profissionais me posiciona crítica-reflexiva-eticamente perante a vida social, percebo-me como pesquisadora na área da Linguística Aplicada Contemporânea. Para desenvolver meu trabalho, parto do meu contexto situado, usando “a prática como palco de criação de reflexões teóricas” (Rajagopalan, 2011, p. 2, apud Miller, 2013, p. 103), pois acredito que, quando se tem como norte a responsabilidade social da pesquisa e de seus efeitos, “uma teoria



capaz de instruir a prática é teoria feita levando-se em conta as condições práticas das situações concretas em que se espera que a teoria seja aproveitada” (Rajagopalan: 2006, p. 159).

As rupturas incorporadas pela LAC entre a teoria e a prática, ainda delimitadas em polos distintos em alguns campos, evidenciam o quanto a produção de conhecimento nessa área reconhece a complexidade que caracteriza as relações contemporâneas. Dessa forma, o objeto de estudo da LA centra-se na linguagem como prática social e a observa em uso, “o que aponta para o entrelaçamento entre cultura, práticas discursivas, conhecimento e visão de mundo” (Fabrício, 2006, p. 57). Articulando o pensamento de Nietzsche, Foucault e Wittgenstein, Fabrício elenca alguns procedimentos metodológicos que tem inspirado o campo da LA e traça um panorama que aposta “nos descaminhos e na *desaprendizagem* de qualquer tipo de proposição axiomática como um refinamento do processo de conhecer” (p. 61). A autora percebe a LA como uma prática problematizadora, logo, não neutra, que caminha sem pretensões de estabelecer respostas fixas e homogêneas, visto que toda produção de conhecimento se aplica ao contexto da situação investigada, estando sujeita a relativizações e reavaliações.

Acredito que a pesquisa aqui apresentada tenha caminhado por inúmeros descaminhos, tendo sido regularmente colocada sob questionamentos advindos de anseios surgidos em ambiente de sala de aula e que envolviam todos os atores: nós, professores, e os estudantes. Tais questionamentos foram e têm sido essenciais na des/reconstrução de valores, ideologias, crenças e ações enraizadas, na compreensão de que se faz constantemente necessário reavaliar nossos aprendizados e estarmos abertos a desaprendê-los ou a reaprendê-los sob a perspectiva de um outro olhar. Ao longo desse “percurso nômade” (Fabrício, 2006, p. 61), gerador de estranhamentos e recriações, foi imperativo observar “a perspectiva do outro, ou seja, coloca-se a questão da alteridade na prática” (Cavalcanti, 2006, p. 249 apud Piedade, 2019, p. 35).

Ao passo que este trabalho se construía, encontrei amparo nos princípios da Linguística Aplicada tal qual desenvolvida na contemporaneidade. A articulação entre teoria e prática, esse constante movimento de ida-e-volta ao qual me referi nas primeiras linhas desta seção, me conduziu a um entendimento mais profundo de que sou eternamente aprendiz e de que a pesquisa metarreflexiva permite-me maior engajamento ético com o contexto local no qual atuo. Por me considerar

pesquisadora-praticante, pesquiso minha prática profissional buscando re/desconstruir meus próprios entendimentos sobre minhas práticas docentes para, então, motivada por eles, buscar ações que atuem na transformação da sala de aula.

## 2.2

### A Prática Exploratória

Posicionar esta pesquisa sobre minha sala de aula de língua estrangeira sob o guarda-chuva da Linguística Aplicada Contemporânea me conduziu ao conhecimento da Prática Exploratória. Tive a feliz oportunidade de conhecer essa perspectiva de pesquisa da sala de aula de língua estrangeira durante as aulas da disciplina *Discurso em Contextos Pedagógicos*, ministradas pela minha orientadora, Inés Kayon de Miller. Na época referida, parte de minha pesquisa já estava encaminhada; o ano letivo durante o qual a experiência no projeto TRAIS ocorrera já havia passado e a conversa reflexiva que viria a servir também como dados de pesquisa já havia sido gravada. Ainda assim, ao conhecer mais a fundo essa perspectiva de pesquisa, pude adotar um olhar exploratório na análise de meu contexto e de meus dados. Antes de tratar dos princípios da Prática Exploratória e de justificar como minha pesquisa neste campo, apresento um breve histórico e descrevo meu cenário particular de forma sucinta.

#### 2.2.1

##### Um breve histórico

A Prática Exploratória começa a se desenhar no início da década de 1990 a partir das observações do professor e pesquisador Dick Allwright, da Universidade de Lancaster (Reino Unido). A convite de uma instituição de ensino de inglês, Allwright vem ao Rio de Janeiro para reuniões e workshops com professores de inglês. Através de observações e reflexões geradas a partir desse contato, Allwright começou a olhar para a pesquisa em sala de aula como algo que deveria fazer continuamente parte da rotina pedagógica. Inicialmente, Allwright (Capítulo 11 em Allwright; Bailey, 1991) propõe o ensino exploratório, uma forma de fazer pesquisa em que professores deveriam buscar entender suas próprias questões. Em seguida, as professoras e pesquisadoras Inés K. de Miller e Maria Isabel A. Cunha, presentes

nos workshops, expandem essa proposta e incluem alunos e até mesmo pessoas de fora da sala de aula como agentes da busca pelo entendimento (Griffo, 2019: 19). Hoje, essas professoras, juntamente com outros praticantes exploratórios, mantém grupos de estudo e pesquisa que contribuem para a crescente difusão e constante revisão da Prática Exploratória no Brasil.

Como professora da disciplina de Prática de Ensino do curso de licenciatura da PUC-Rio, Inés Miller introduziu a Prática Exploratória na formação inicial de alunos/futuros professores monolíngues e bilíngues. Na busca por envolvimento, união, desenvolvimento mútuo e pela continuidade da postura exploratória, abriu-se “um amplo espaço discursivo para que venham à tona questões sobre ‘qualidade de vida’ com mais intensidade do que questões sobre ‘técnicas’ do fazer ou sobre a ‘qualidade do trabalho’” (Miller *et al.*, 2008, p. 149). Com vistas a formar futuros professores reflexivos, críticos e questionadores, os princípios da PE foram recontextualizados, integrando prática pedagógica e postura investigativa na formação de futuros professores.

Por sua vez, a professora Isabel Moraes Bezerra conduziu sua pesquisa de doutorado junto a professores de inglês através de um processo de estudos e reflexão docente, para entender a qualidade de vida dos envolvidos no grupo e na instituição. Nesta ocasião, na qual a Prática Exploratória havia sido inserida no contexto de formação continuada, foi igualmente preciso fazer uma releitura de seus princípios, pois eles deveriam atender aos processos de reflexão profissional e de pesquisa. No desenvolvimento do trabalho, à medida que o processo reflexivo avançava, eram aprofundados os entendimentos das questões que haviam instigado a atenção do grupo, conduzindo seus membros a buscar entender os porquês de aspectos positivos ou não da vida na sala de aula e na instituição (Miller *et al.*, 2008, p. 153).

Trabalhos desse gênero mostram como, para além da sala de aula da escola básica ou de cursos livres, a Prática Exploratória vem cada vez mais se expandindo para contextos de pesquisa acadêmica, sendo utilizada como arcabouço teórico-metodológico na construção de monografias, dissertações e teses. É, portanto, a postura investigativa exploratória que adoto no desenvolvimento crítico-reflexivo deste trabalho, partindo em busca dos entendimentos das interpretações que Bruno e eu coconstruímos discursivamente sobre nossas vivências partilhadas no projeto TRAIS.

### 2.2.2

#### A acolhedora descoberta da Prática Exploratória

Durante os anos em que havia trabalhado como professora de francês em um curso particular, eu aprendi a evitar – e a pedir que fosse evitado – o uso do português em sala de aula, a compartimentar o tempo de aula em função da competência linguística objetivada, a creditar em parte o sucesso – o meu e o dos estudantes – à implementação das metodologias de aprendizagem mais recentes e à boa aplicação das novas tecnologias, a expandir para todas as minhas turmas a mesma forma de ‘operar’. Com a chegada na escola pública, em poucas semanas, eu vi desmoronar muitas de minhas certezas sobre ‘o bom’ ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras; fui confrontada com uma realidade tão heterogênea que me sentia absolutamente desestabilizada. Foi com muita frustração e sofrimento que se deu o processo de transição entre a instituição particular e a escola pública.

Eu simplesmente não entendia. Eram muitas as questões que me ‘assombravam’: Por que raramente consigo cumprir meu planejamento? Por que alguns alunos se interessam e outros não? Devo abdicar de falar em francês? Como fazer com que minha aula seja mais dinâmica ou lúdica? Como lidar com a pressão de ser constantemente dinâmica e lúdica? O que exatamente exigir dos alunos? O que eu estou oferecendo a eles faz sentido? Como mantê-los atentos à aula por 1h30? Como gerenciar conteúdo programático, prazos, acolhimento, conflitos? Como não silenciar os alunos? Enfim, eu poderia aqui listar inúmeras interrogações, pois ao passo que algumas se tornavam menos latentes, outras surgiam. Além de vivenciar uma forte angústia gerada por esses não entendimentos, eu encontrava também muita dificuldade para adaptar minha prática àquele novo cenário.

Felizmente, à medida que o tempo foi avançando, fui amadurecendo minha compreensão sobre aquela nova realidade e sobre mim mesma com menos sofrimento e mais naturalidade. Fui buscando me reinventar, ainda que procurando aceitar que as respostas que ainda busco jamais serão conclusivas. Diante disso, posso aqui afirmar que conhecer a Prática Exploratória foi reconfortante, eu diria mesmo terapêutico, pois pude descobrir que, além de naturais, os (meus) não entendimentos eram acolhidos pelo paradigma da Prática Exploratória como questões a serem entendidas e não como problemas a serem resolvidos – o foco está no trabalho para entender (Miller *et al.*, 2008).

### 2.2.3

#### **A busca conjunta por entendimentos com foco na qualidade de vida**

Pesquisar a sala de aula (de língua estrangeira) sob o viés da Prática Exploratória significa compreendê-la como um espaço no qual a vida acontece, pois entender e aprender são elementos constitutivos da vida. Neste paradigma ético-reflexivo, vida pessoal e vida institucional se integram e caminham juntas, professores e alunos não são ‘apenas’ professores e alunos; são, antes de tudo, pessoas que interagem entre si, membros de uma comunidade de prática e, como tais, atravessados por suas múltiplas identidades (Gieve & Miller, 2006, p. 19). Considerando que essa perspectiva é avessa a generalizações, entendo que a vida na sala de aula não possa ser determinada por fatores ou parâmetros externos a ela, que negligenciam as idiossincrasias de cada contexto e, conseqüentemente, dos membros que dele fazem parte. Dessa forma, apoiada pela Linguística Aplicada Contemporânea e pela Prática Exploratória, trato dos entendimentos sobre a vida na minha sala de aula de língua estrangeira.

Questionadora de práticas pedagógicas e de metodologias de pesquisa que busquem soluções eficientes para os problemas da sala de aula, objetivos tradicionais do ensino e da pesquisa tecnicistas, a Prática Exploratória adota uma atitude crítico-reflexiva, cujas ações colaborativas situadas visam entender a sala de aula em suas dimensões cognitiva, social e afetiva, ou seja, em toda sua complexidade. Essa postura alinha-se ao entendimento de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, [1996] 2018, p. 25). Para a Prática Exploratória, todos, professores e alunos, são continuamente aprendizes e, ao mesmo tempo, agentes construtores de sentido, ou seja, praticantes exploratórios.

Alinhada a Allwright (2006, p. 15), considero que, ao aceitarmos a Prática Exploratória como uma alternativa viável ao paradigma tido como tradicional na pesquisa, deslocamos a produção de conhecimento das mãos do acadêmico – muitas vezes externo ao ambiente de que trata – para as mãos do professor. Dessa forma, lhe são conferidos valor e autonomia como professor-pesquisador ao passo que ele é igualmente pesquisador-praticante, em busca não mais de soluções para os problemas de sua sala de aula, mas do desenvolvimento conjunto com seus alunos dos entendimentos sobre o que eles estão fazendo como professores e alunos.

Sendo assim, a Prática Exploratória distancia-se de uma metodologia, podendo ser caracterizada como:

uma maneira indefinidamente sustentável em que professores e alunos, dentro de suas salas de aula e enquanto trabalham no processo de aprender e ensinar, se engajam para desenvolver o seu entendimento da vida na sala de aula.

(Miller *et al.*, 2008, p. 145)

Ou seja, a Prática Exploratória não é apenas uma forma de se realizar pesquisa, mas é, antes, uma forma de se realizar o ensino-aprendizagem (de línguas), integrando-o à pesquisa, através de ações orientadas por ‘valores’ como agentividade, reflexão, colaboração, integração e continuidade, presentes em seus sete princípios:

Priorizar a *qualidade de vida*.<sup>1</sup>

Trabalhar para *entender* a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais.

Envolver *todos* neste trabalho.

Trabalhar para a *união* de todos.

Trabalhar para o *desenvolvimento mútuo*.

*Integrar* este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais.

Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam *contínuos*.

(Miller *et al.*, 2008, p. 147; Moraes Bezerra, Miller e Cunha, 2007, p. 194)

Levando em consideração discussões recentes do Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro a respeito da formulação, em especial do primeiro princípio, destaco que o principal foco da Prática Exploratória está no trabalho para entender a qualidade da vida vivenciada por um grupo de pessoas, ou seja, na atenção dispensada para as relações que se coconstroem entre os agentes sociais envolvidos. Privilegiar essa atenção para o entendimento da natureza da vida permeia os outros princípios. Assim, os praticantes exploratórios não buscam

<sup>1</sup> Diante de interpretações errôneas deste primeiro princípio, o grupo de pesquisa da Prática Exploratória vem pensando em novos modos de formulá-lo. Algumas das opções atualmente consideradas são: “Priorizar o entendimento da qualidade de vida” ou “Considerar o entendimento da qualidade de vida como prioritário”.

trabalhar para implementar mudanças que tenham por objetivo ‘melhorar’ a qualidade de vida. No entanto, como consequência da busca de entendimentos coletivos sobre a vida do grupo, o entendimento da qualidade do trabalho também se intensifica e o trabalho em si também pode vir a melhorar, se essa for uma questão para todos (ou para alguns) membros do grupo. Em outras palavras, a partir de ações que se voltam para o processo de entendimento, podem acontecer mudanças de perspectiva ou de entendimentos sobre o próprio trabalho pedagógico ou sobre outros aspectos da vida social. Porém, não é em direção a mudanças para melhorar que se orientam as práticas ou as pesquisas no campo da Prática Exploratória (Allwright, 2006, p. 16; Miller *et al.*, 2008, p. 153).

#### 2.2.4

#### **Articulando minha pesquisa à Prática Exploratória**

Por se tratar de uma pesquisa de caráter crítico-reflexivo, sinto-me à vontade para defender que esta pesquisa se insere no campo da Prática Exploratória. Explico aqui os porquês.

O projeto de Docência em Parceria que investigo aqui nasce como um ‘projeto colaborativo’ a partir da ‘união’ entre professores de duas disciplinas, a princípio, independentes no currículo escolar. Ao longo de seu desenvolvimento, estivemos especialmente voltados para a ‘qualidade de vida’ de nossas salas de aula sócio-historicamente situadas por meio do debate ‘contínuo’ pela ‘busca de entendimentos’ a respeito do projeto institucional e de nosso projeto interdisciplinar, de nossos estudantes, de nosso papel nesse contexto, de nossos currículos disciplinares, de nossas expectativas e objetivos. Ao nos engajarmos nesse projeto colaborativo, foi preciso revisarmos e readequarmos nossos currículos previamente delineados para promover não apenas a ‘integração’ dos conhecimentos, mas também a integração de todos os estudantes às práticas de sala de aula para o ‘desenvolvimento mútuo’, o que considera as dimensões social e afetiva da vida na sala de aula.

Assim como Miller, que tem integrado turmas de Estágio Supervisionado de Português e de Inglês (Miller, Góes e Barreto, 2019), também Bruno e eu agimos com vistas a integrar nossos saberes e os de nossos estudantes através da coconstrução de uma prática pedagógica interdisciplinar. Assim como o trabalho

desenvolvido por Moraes Bezerra, trata-se sobretudo de um trabalho de reflexão docente sobre o próprio fazer profissional, atravessado pela Prática Exploratória “como uma possibilidade de levantar questionamentos, de entender relações interpessoais e suas implicações, de ter no discurso co-construído a re-significação sobre ser professor” (Miller *et al.*, 2008, p. 155).

## 2.3

### Crenças

Nesta seção, tratarei: 1. do estudo das crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras tal qual o mesmo vem se desenvolvendo no campo da Linguística Aplicada; 2. do conceito de crenças em diferentes momentos históricos de investigação e 3. da forma como minha pesquisa se articula a esse estudo.

#### 2.3.1

#### Um breve panorama histórico do estudo das crenças na Linguística Aplicada

O estudo das crenças no contexto do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras vem sendo objeto de investigação desde meados dos anos 80 no exterior e meados nos anos 90 no Brasil. Em território brasileiro, as primeiras dissertações e teses nessa área começaram a despontar a partir de 1995, mas foi apenas em 1997 que os primeiros trabalhos a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas foram apresentados no Congresso da ALAB (Associação de Linguística Aplicada no Brasil) (Barcelos, 2004; Silva, 2007).

O interesse por essa temática e o crescimento de estudos voltados para ela surgem a partir de uma mudança de visão sobre o ensino de línguas dentro da Linguística Aplicada. O enfoque, que antes voltava-se para o produto, é transferido para o processo, ao longo do qual, segundo Larsen-Freeman (1998, p. 207 apud Barcelos, 2004, p. 126) os aprendizes passam a ser percebidos “como pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas”. Para a autora, as visões sobre o aprendiz foram historicamente sendo alteradas à medida que mudavam os paradigmas de ensino de línguas. Em seu estudo, Larsen-Freeman (1998, p. 208-209 apud



Barcelos, 2004, p. 126-127) traça um panorama dos diferentes movimentos de ensino de línguas entre os anos de 1950 e 1990, associando, para cada fase, uma visão específica sobre os aprendizes. A partir do dito panorama, identifica-se que o interesse por crenças começa a se revelar na década de 1970, quando Hosenfeld, um dos precursores no estudo de crenças na aprendizagem, usa, em artigo publicado em 1978<sup>2</sup>, o termo “mini teorias de aprendizagem de línguas dos alunos” para se referir ao conhecimento tácito dos alunos, ainda que sem nomeá-lo ‘crenças’. Nos anos 1980, há um aprofundamento no interesse em desvendar o mundo do aprendiz como consequência do desenvolvimento da abordagem comunicativa, dentro da qual “houve uma preocupação maior em entender toda essa bagagem que o aprendiz traz para a sala de aula e para a experiência de aprender línguas” (Barcelos, 2004, p. 125).

A palavra ‘crenças’ aparece de fato pela primeira vez em Linguística Aplicada em 1985, nos estudos de Horwitz sobre crenças sobre aprendizagem de línguas – *Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course*<sup>3</sup> –, e recebe ainda mais ênfase em 1986 e 1987, com os artigos de Wenden – *Helping language learners think about learning*<sup>4</sup>, *What second language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts*<sup>5</sup> e *How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners*<sup>6,7</sup>.

Como se pode notar com base nos artigos supracitados, o foco das pesquisas iniciais sobre crenças recai sobre o aprendiz e suas contribuições para o processo de aprendizagem, sobre desvendar o seu mundo, “isto é, seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias e, obviamente, suas crenças ou seu conhecimento sobre o processo de aprender” (Barcelos, 2004, p. 127). Esse foi igualmente o caminho traçado pelas

<sup>2</sup> HOSENFELD, C. Students’ mini-theories of second language learning. *Association Bulletin*, v.29, n.2, 1978.

<sup>3</sup> HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course, *Foreign Language Annals*, v.18, n.4, p.333-340, 1985

<sup>4</sup> WENDEN, A. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, v.40, n.1, p.3-12, 1986.

<sup>5</sup> WENDEN, A. What second language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, v.7, n.2, p.86-205, 1986.

<sup>6</sup> WENDEN, A. How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. In: A. Wenden & J Rubin (orgs), *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, p.103-117, 1987).

<sup>7</sup> As referências dos teóricos elencados encontram-se em BARCELOS, 2004, p. 149-156

pesquisas que se desenvolveram no Brasil na década de 1990, ainda que o termo ‘crenças’ não tenha necessariamente sempre sido utilizado. Esse conceito foi se fortificando ao passo que as pesquisas identificaram que as crenças sobre aprendizagem poderiam influenciar todo o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Desde a década de 1980, a pesquisa a respeito das crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas em Linguística Aplicada passou por três grandes momentos. No primeiro momento, os estudos das crenças eram baseados principalmente em questionários<sup>8</sup>, o que impossibilitava que elas fossem vistas de maneira holística. Os alunos, desconectados de seus contextos de ação, eram caracterizados como inadequados em aprender, pois eram criticados por possuírem determinadas crenças, implicitamente compreendidas como errôneas quando comparadas às de especialistas. Esse tipo de investigação, que acabava por focar no que o aluno deveria saber e não no que ele sabia, mantinha em polos distintos o aprendiz ideal do aluno real.

No segundo momento, as pesquisas, que se aproximavam cada vez mais do ensino autônomo e do treinamento dos aprendizes, traziam uma noção prescritiva das crenças. Sob essa perspectiva, o aprendiz deveria adotar crenças mais produtivas, que o levariam ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem mais eficazes. Em comparação ao primeiro momento, há igualmente aqui tanto um descolamento das crenças do contexto em que elas ocorrem quanto uma construção ideológica do aprendiz, que poderia ser moldado para ser mais produtivo em relação à sua autonomia.

No terceiro momento, que começa a se desenhar no final da década de 1990, o contexto passa a desempenhar papel central, sendo compreendido como um “conceito dinâmico, constituído socialmente, e sustentado interativamente” (Goodwin & Duranti, 1992, p. 5-6, apud Barcelos, 2004, p. 137). Sob essa perspectiva, crenças e experiências estão interrelacionadas com o contexto sócio-histórico, ou seja, crenças não existem em um vácuo contextual (Barcelos, 2004, 2006; Miccoli, 2010). É em meados da década de 1990 que o estudo das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas ganha força no Brasil, tendo como marcos

---

<sup>8</sup> “Na LA no exterior, os estudos pioneiros sobre crenças são o de Horwitz (1985), que desenvolveu o questionário fechado mais utilizado sobre crenças a respeito de ensino e aprendizagem até hoje – o BALLI (Inventário de Crenças sobre Aprendizagem de Línguas)” (Barcelos, 2013, p. 157).

teóricos as pesquisa de Leffa (1991), que investigou as concepções de alunos prestes a iniciar a 5ª série; Almeida Filho (1993), que desenvolveu o conceito de *cultura de aprender* e Barcelos (1995), que expandiu esse conceito para a investigação das crenças de alunos formandos em Letras. (Barcelos, 2004).

Visto o posicionamento que assumo neste trabalho, que considera as impermanências da contemporaneidade e a necessidade de se voltar o olhar investigativo ao contexto sócio-historicamente situado, alinho-me à perspectiva do terceiro momento de desenvolvimento dos estudos das crenças.

### 2.3.2

#### O que são crenças?

“Eu acredito”. Entendo como inegável a força que essa enunciação exerce subjetivamente sobre quem a pronuncia. Reflexões desenvolvidas, decisões tomadas ou cursos de ação adotados têm, geralmente, em sua base, alguma crença como elemento propulsor. Sejam elas advindas de uma opinião sem ou com escassas comprovações científicas, sejam elas fundamentadas em um saber socialmente reconhecido, todas são verdadeiras para aqueles que nelas acreditam.

O conceito de crenças não emergiu na modernidade/contemporaneidade e tem sido objeto de estudo de diversas disciplinas, como a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, a Educação e, especialmente, a Filosofia, que se volta à compreensão do significado do que é falso ou verdadeiro. Na Linguística Aplicada, inúmeros têm sido os termos e definições para se referir a elas, o que torna esse um conceito de difícil investigação. Woods (1993 apud Silva, 2007, p. 242) faz uso da “metáfora ‘floresta terminológica’ para se referir às crenças, à complexa tarefa de investigá-las no contexto de ensino/aprendizagem de uma LE e ao grande número de termos encontrados na literatura da LA para nomeá-las”. A fim de ilustrar essa profusão de termos e os significados a eles associados em LA, apresento a Tabela abaixo, na qual reúno dados dos levantamentos realizados por Barcelos (2004) e Silva (2007).

Tabela 1 – Termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas

TERMO	AUTOR	DEFINIÇÃO
Crenças	Wenden (1986, p.5)	“Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que

		influenciam a maneira como eles [os alunos] agem.”
Conhecimento metacognitivo	Wenden (1986a, p.163)	“Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas...”
Representações dos aprendizes	Holec (1987, p.152)	“Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino.”
Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes	Abraham & Vann (1987, p.95)	“Crenças sobre como a linguagem opera, e consequentemente, como ela é aprendida.”
Crenças culturais	Gardner (1988, p.110)	“Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua.”
Representações	Riley (1989, 1994, p.8)	“Idéias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante.”
Abordagem ou cultura de aprender	Almeida Filho (1993, p.13)	“Maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente e implícita.”
Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem	Miller & Ginsberg (1995, p.294)	“Idéias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas.”
Cultura de aprender línguas	Barcelos (1995, p.40)	“Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.”
Crenças	André (1996, p.48)	“Crenças são entendidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subseqüentes.”

Cultura de aprender	Cortazzi & Jin (1996, p.230)	“Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural.”
Cultura de aprendizagem	Riley (1997, p.122)	“Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos.”
Crenças	Félix (1998, p.26)	“Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem.”
Concepções de aprendizagem e crenças	Benson & Lor (1999, p.464)	Concepções: “Referem-se ao que o aprendiz acredita que <i>são</i> os objetos e processos de aprendizagem.” Crenças: “Referem-se ao que o aprendiz acredita ser verdadeiro sobre esses objetos e processos, dada uma certa concepção do que eles são.”
Crenças	Pagano <i>et al.</i> (2000, p.09)	“Todos os pressupostos a partir do qual o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento.”
Crenças	Barcelos (2001)	“Idéias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”.
Crenças	Mastrella (2002, p.33)	“Crenças são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente.”
Imaginário	Cardoso (2002, p.20)	“É o universo, a constelação de imagens que surgem, algumas formadas conforme o explicitado pela teoria e muitas conforme a intuição, a teoria informal e as teorias passadas.”
Crenças	Perina (2003, p.10-11)	“As crenças (...) são “verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros”
Crenças	Barcelos (2004a, p.132)	As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são “socialmente construídas” sobre “experiências e problemas, de nossa interação com o

		contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca.”
Crenças	Barcelos (2006, p.18)	“Crenças, de maneira semelhante a Dewey (1933), como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.”

Se, por um lado, essa grande variedade de termos e definições reforça a complexidade do conceito de “crenças”, por outro lado, ela também atesta o crescimento de estudos e pesquisas nessa área ao longo dos últimos anos. Concordo com a compreensão de Silva (2005 apud Silva, 2007, p. 249) de que “essa profusão de termos que caracteriza as crenças no processo de ensino/aprendizagem de línguas por si mesma já justifica a importância dessa variável nos estudos de LA e mostra que há ainda um extenso caminho a ser percorrido nesse campo de pesquisa”.

As definições da tabela acima mostram uma gama de compreensões sobre tanto o que se entende sobre o funcionamento da língua quanto sobre a aprendizagem de línguas, “passando pelas representações mentais de estudantes sobre essas mesmas questões, para chegar a um conjunto de ideias, crenças e valores relacionados à aprendizagem, cuja influência é sentida no comportamento dos estudantes em salas de aula” (Miccoli, 2010, p. 137). Podemos perceber que, na década de 1980, as pesquisas sobre crenças as compreendem sobretudo como um conhecimento de natureza estática e abstrata, situada dentro da mente dos aprendizes, como parte da memória e da cognição (“Conhecimento estável”, “Suposições dos aprendizes”, “Expectativas na mente”, “Idéias populares”). A partir da década de 1990, os autores citam o caráter intuitivo, muitas vezes implícito das crenças, e adicionam o valor das experiências na formação das crenças, o que traz ênfase ao seu aspecto cultural e à sua natureza social. Essa visão explicita que crenças são compreensões subjetivas da realidade que se (re)constroem em um processo dialético entre o individual e o social. Apesar de muitas vezes enraizadas de modo profundo, não são estáticas, podendo ser ressignificadas,

construídas/reconstruídas/co-construídas a partir de nossas experiências, seja através do tempo, seja em função do contexto. Nossas crenças integram nossa identidade, pautam nossos comportamentos e orientam nossas ações.

Com base nas visões recentes a respeito da natureza das crenças, Barcelos e Kalaja, em seus estudos de 2003 e 2011, as caracterizam como: 1. Dinâmicas/Flutuantes; 2. Complexas e dialéticas; 3. Experienciais; 4. Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente (relacionadas aos micro e macro contextos e discursos políticos); 5. Orientadas por outros; 6. Relacionadas a emoções e autoconceito; 7. Paradoxais e contraditórias; 8. Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa; 8. Não tão facilmente distintas do conhecimento (Barcelos, 2006, p. 19-20; 2013, p. 158-159). Neste trabalho, incorporo as compreensões aqui enumeradas.

### 2.3.3

#### **Como os estudos das crenças se integram à esta pesquisa**

Orientar este estudo através do viés das crenças foi uma escolha que emergiu ao longo do processo de pesquisa. Em primeiro lugar, porque a entrada no projeto TRAIS, de que trato aqui, foi uma decisão especialmente motivada, por um lado, por um estado de desencra em relação à forma como eu vivenciava o magistério e, por outro, pela crença de que novas perspectivas de trabalho trariam novos ares para os estudantes que seriam atendidos assim como para mim. Em segundo lugar, porque, uma vez com os dados em mãos, ao lembrar a conversa, ao ouvi-la repetidas vezes, ao atentar a detalhes percebidos durante sua transcrição, fui podendo perceber o quão rica havia sido aquela troca entre meu colega e eu, o quanto de nossas crenças entremeavam-se naquelas linhas que faziam a conversa tomar um novo corpo. E finalmente, porque eu tinha consciência da mudança pela qual, individualmente, eu havia passado ao longo daquele ano. Essa escolha foi, então, diretamente atravessada pelo componente afetivo da natureza das crenças, fruto dos sentimentos e das avaliações de experiências.

As pesquisas sobre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada tendem a voltar seu olhar às crenças dos aprendizes; nesta pesquisa, porém, debruço-me sobre as crenças dos professores, mais precisamente,

sobre as crenças de dois professores de língua estrangeira de uma instituição pública de ensino básico, sendo eu, um deles.

Miccoli (2010) aponta para o fato de que pesquisar crenças é apenas o início de uma jornada, sendo fundamental, como ponto de partida, conhecer a origem de uma crença (através da investigação das experiências) a fim de que a mudança de comportamento seja uma possibilidade viável para o aprimoramento do processo. Para a autora, o conhecimento das crenças perde o valor se não há ação, pois “a meta importante da investigação dessa relação [entre crenças e experiências] é a implementação de mudanças para a evolução do processo de ensino e aprendizagem” (p. 140). Compreender as crenças como processos emergentes, dinâmicos, complexos e não estáveis significa compreender que elas modulam tanto a aprendizagem quanto as decisões de professores e estudantes diante dos desafios da sala de aula. “Essas decisões, por sua vez, podem modular a formação de outras crenças (Barcelos 2001, Murphey 1996, Richardson 1996, Conceição 2004) em um processo elíptico no qual crenças explicam ações, que reforçam ou transformam crenças” (Miccoli, 2010, p. 139).

Barcelos (2004, 2006) também já apontava nessa direção. Segundo a pesquisadora, a mudança de perspectiva sobre a concepção de crenças gerou, como consequência, uma mudança das perguntas de pesquisa e dos métodos de que dispomos para respondê-las. “Assim, não é mais suficiente perguntar quais são as crenças, mas, também, qual sua função no contexto?” (2004, p. 144), sendo o tratamento da relação entre crenças e ações uma das implicações dessa mudança de perspectiva para o ensino e aprendizagem de línguas. A investigação dessa relação tem mostrado que “as crenças exercem grande influência nas ações, mas as ações também podem influenciar as crenças” (2006, p. 25), o que vai ao encontro do processo elíptico de que fala Miccoli. Na visão de Silva (2005, p. 78 apud Silva 2007, p. 250-251), as crenças “seriam um acervo vivo de verdades individuais ou coletivas, na maioria das vezes implícitas, (re)construídas ativamente nas experiências, que guiam a ação do indivíduo e podem influenciar a crença de outros que estejam ou não inseridos na sala de aula”. Dentre as definições apresentadas na Tabela 1 acima, destaco a de Mastrella (2002, p. 33), segundo a qual “crenças são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente”.



Tendo em conta o percurso da pesquisa a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas em LA – de um estabelecimento causal para uma análise mais ecológica –, Barcelos traça novas propostas de encaminhamentos. Segundo a autora,

uma investigação sobre o que os alunos sabem ou acreditam deve envolver: (a) as experiências e ações desses alunos; (b) suas interpretações dessas experiências; (c) o contexto social e como ele molda as experiências dos alunos, e (d) como os alunos usam suas crenças para lidar com a tarefa complexa de aprender línguas. (2004, p. 148)

Inspiro-me nos encaminhamentos de Barcelos para, então, traçar os encaminhamentos tomados no presente estudo, com foco nas crenças de professores. Dessa forma, fazendo as adequações que julgo pertinentes, esta investigação tem como objetivo envolver: (a) as experiências (passadas e recentes) dos professores envolvidos; (b) suas interpretações dessas experiências; (c) os diferentes contextos sociais nos quais eles estiveram/estão inseridos e como eles moldam suas experiências e a interpretação destas; (d) as ações dos professores; e (e) a influência dessas ações na (possível) reinterpretação de suas experiências e das crenças a elas relacionadas.

Desse modo, esta pesquisa não vislumbra ‘apenas’ investigar que crenças nos orientam (a meu colega e a mim), mas também, e sobretudo, investigar a complexa relação de nossas crenças (já presentes e recém emergentes) com nossas experiências como professores de língua – olhando para os contextos nos quais atuamos anteriormente, para o contexto presente e para o novo contexto que se abriu dentro deste meio –, como essas crenças guiam nossas ações (ou nos mantém, ainda que pareça discrepante, em estado de não ação) e como as novas experiências e ações adotadas agem sobre nossas crenças.

Do mesmo modo que há uma grande variedade de termos e definições para tratar das crenças sobre aprendizagem de línguas na LA, há igualmente diferentes termos e definições para tratar das crenças sobre ensino de línguas. Silva (2007) elenca alguns deles, dentre os quais seleciono os que dialogam com a visão e objetivos acima apresentados.

Tabela 2 – Termos e definições para crenças sobre o ensino de línguas

TERMO	AUTOR	DEFINIÇÃO
Perspectiva	Janesick (1982)	Interpretação reflexiva e socialmente derivada que serve de base para ações subseqüentes.
Conhecimento Prático	Elbaz (1983)	Conjunto de entendimentos complexos e orientado para a prática de professores.
Teoria Prática	Handale Lauvas (citado em Cole, 1990)	Um sistema particular, integrado, mas mutável de conhecimento, experiência e valores relevantes para a prática pedagógica em qualquer tempo.
Imagens	Schön (1983); Calderhead e Robson (1991)	O conhecimento formado por convicções, conscientes ou inconscientes, surgidas da experiência, que são íntimas, sociais, tradicionais, e que são expressas nas ações da pessoa. (Schön, 1983) Representam o conhecimento sobre ensino que podem também servir de modelos para ação. Elas geralmente incluem um componente afetivo. (Calderhead e Robson, 1991)

Conduzir a pesquisa em Linguística Aplicada através do viés das crenças traz inúmeras implicações para o processo de ensino e aprendizagem de línguas. A tomada de consciência de uma crença (seja ela própria ou compartilhada por grande parte dos membros de uma sociedade) e a capacidade de falar dela é um dos importantes passos para nos engajarmos – professores e alunos – como indivíduos críticos e reflexivos, seja em nosso cotidiano da sala de aula seja nas pesquisas orientadas para ela.

Uma vez apresentadas as perspectivas teóricas através das quais oriento este estudo, passo, no próximo capítulo, para a apresentação da metodologia de pesquisa.

### 3

## METODOLOGIA DE PESQUISA

O processo de organização e redação de uma pesquisa exige que se trace um desenho da mesma. A escolha de um paradigma de pesquisa que dialogue com os princípios que orientam o pesquisador faz-se essencial para a construção de uma base que lhe dê suporte ao longo de todo o processo de investigação. Desse modo, discorro, neste terceiro capítulo, sobre o embasamento metodológico que encaminha este estudo. Apresento a natureza da pesquisa qualitativa, a descrição do contexto de realização da pesquisa, os participantes (praticantes-participantes-exploratórios), o processo de geração dos dados e os procedimentos analíticos. Conforme anunciado no capítulo de introdução, relembro que adoto nomes fictícios para me referir ao colégio e ao projeto institucional de que trato neste trabalho.

### 3.1

#### A abordagem qualitativa

A pesquisa de natureza qualitativa emerge no campo das ciências sociais como uma crítica a um fazer científico generalizante e, consequentemente, desengajado. Trata-se de um fazer científico que adota uma postura que visa a uma estreita aproximação do pesquisador em relação a seus dados, sempre buscando entendê-los de maneira profunda e local, cujo objetivo é lidar com os sentidos que as pessoas envolvidas em um fenômeno atribuem a ele.

Como consequência, essa postura reconhece a relativização da “realidade”, visto que compreende que a mesma chega até nós após ter passado pelo filtro do ponto de vista do observador, já que “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o pesquisador no mundo” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17), obrigando-o ao movimento de ida-e-volta entre a prática vivenciada e a teoria lida, que “vai levar a ver mais e mais longe” (Winkin, 1998, p. 135).

Denzin e Lincoln (2016, p. 21) a definem como “um campo interdisciplinar, transdisciplinar e às vezes contradisciplinar”, cuja “luta hoje é no sentido de relacionar a pesquisa qualitativa às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática livre” (p.17), o que evidencia seu caráter inerentemente político.

A pesquisa qualitativa emprega uma variedade de métodos investigativos, dentre os quais a autoetnografia, que pode ser compreendida como um gênero de escrita autobiográfico que revela múltiplas camadas de consciência, conectando o pessoal ao cultural (Ellis; Bochner, 2000; Maso, 2001 apud Méndez, 2013). Sendo assim, situo este estudo no campo da pesquisa qualitativa autoetnográfica, pois compreendo que, através da análise dos sentidos atribuídos a experiências pessoais vividas em contexto sócio-historicamente situado, estabeleço um diálogo com o tópico de investigação sem ambicionar propor conclusões generalizantes.

## 3.2

### O contexto de desenvolvimento da pesquisa

Nesta seção, apresento os diferentes elementos que integram o contexto da pesquisa: 1. o colégio; 2. o projeto institucional; 3. o projeto interdisciplinar desenvolvido no âmbito do projeto institucional e 4. os praticantes-participantes da pesquisa.

#### 3.2.1

##### Um colégio criado para ser instituição-modelo

Criado em 1837, o colégio Alcântara<sup>9</sup> era, em sua origem, uma instituição pública não gratuita que atendia os filhos da elite econômica e política, principalmente do Rio de Janeiro. Com a pretensão de colocar o Brasil entre as ‘nações civilizadas’, o modelo educacional adotado foi inspirado no modelo de liceus parisienses.

Desde sua criação, o colégio passou por inúmeras reestruturações, expansões e modernizações. Em 1951, foi findada a cobrança de taxas e mensalidades no colégio. Na década de 1950, foram criadas três instalações, além das duas já existentes até então. A instituição passava, assim, a ter unidades de ensino presentes em cinco diferentes bairros do Rio de Janeiro. Na década de 1980, criaram-se as Unidades de 1º segmento de Ensino Fundamental e adotou-se o sorteio como sistema de ingresso dos novos alunos, que, até o ano de 1983, se dava apenas através

---

<sup>9</sup> Nome fictício

de concursos de admissão para os anos equivalentes ao 6º ano do Ensino Fundamental e ao 1º ano do Ensino Médio. Com grande concorrência, os “melhores” eram classificados. Nos primeiros anos do século XXI, o colégio ganhou três unidades em municípios na periferia da cidade do Rio de Janeiro. O objetivo era distanciar a instituição de sua tradição elitista através de ações de política pública de ampliação e democratização do ensino.

Esse conjunto de fatores contribuiu para a crescente heterogeneidade do perfil discente – alunos com deficiências específicas, níveis socioeconômicos distintos, capital cultural mais heterogêneo, dentre outras questões até então não comuns a esta comunidade escolar –, que se intensificou com três outros marcos: em 2004, 50% das vagas dos concursos de admissão de alunos passam a ser destinadas a estudantes provenientes de escolas da rede pública; em 2012, a cota de vagas se expande aos estudantes autodeclarados negros, pardos, indígenas, em vulnerabilidade social e/ou portadores de necessidades específicas e, no ano de 2015, o jubramento é extinto. Até este momento, o discente que repetisse a mesma série duas vezes consecutivas era expulso da instituição de ensino.

### 3.2.2

#### O projeto TRAIS<sup>10</sup>

#### Porque, para que e para quem?

Diante de um cenário de elevados índices de defasagem escolar – situação consequente dos fatores acima apresentados e inevitavelmente agravada pela extinção, em 2015, do jubramento, que desligava compulsoriamente o estudante reprovado mais de uma vez em uma mesma série – surgiu o projeto de criação de Turmas de Readequação Idade/Série (doravante TRAIS). Tal programa caracteriza-se como um programa de correção de fluxo escolar que toma como base a progressão estabelecida pelo Plano Nacional de Educação/PNE, que prevê que o Ensino Fundamental (Ciclos I e II) seja cumprido em nove anos e o Ensino Médio em três, considerando a entrada no Ensino Fundamental aos 6 anos de idade e a saída aos 14/15 e a entrada no Ensino Médio aos 15 com saída aos 17/18 anos.

---

<sup>10</sup> Nome fictício.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a distorção idade/série caracteriza-se por uma defasagem de no mínimo dois anos entre a idade do estudante e a idade prevista para a série, no entanto, nessa instituição, devido ao alto quantitativo de estudantes em defasagem, optou-se por considerar de início a distorção de no mínimo 3 anos. Assim, de acordo com levantamento realizado em fevereiro de 2017 pelos diretores pedagógicos dos seis *campi* nos quais é oferecido o segundo ciclo do Ensino Fundamental, um total de 557 estudantes se encontrava em tal situação, sendo 209 deles apenas no *campus* no qual trabalhava na época.

Foi nesse contexto que foi criado, então, o projeto em questão, motivado pela necessidade de se buscar e propor estratégias que pudessem corrigir ou amenizar tais distorções, permitindo que os estudantes avançassem no processo de escolarização em anos escolares correspondentes a sua faixa etária. No entanto, não se trata de simplesmente desobstruir o número de estudantes que se encontram nessa situação, com vistas a reduzir índices indesejáveis. Para além de questões de ordem de funcionamento pedagógico-burocrático, o projeto se propõe a refletir mais profundamente sobre as relações estabelecidas NO espaço escolar, COM o espaço escolar e ENTRE os indivíduos que o integram. A instituição compreende que em projetos de tal natureza deva haver um investimento pedagógico mais direcionado às necessidades e perfil dos estudantes considerados, resgatando sua autoestima e credibilidade na sua capacidade de aprendizagem, pois muitos desses estudantes, após diversas retenções, se vêem em situação de descrença e forte desestímulo; alguns estando, inclusive, em iminência de evasão escolar. Para tal, sua proposta pedagógica busca se diferenciar da do ensino regular, com forte incentivo a práticas interdisciplinares, o que nos leva, conseqüentemente, a repensar currículo, metodologias, práticas pedagógicas, uso dos espaços escolares, lugar dos atores da sala de aula (professores e estudantes) e avaliação, por exemplo.

Dito isso, podemos estabelecer um forte diálogo entre a ideologia do projeto, a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire (1979/2001) e a Pedagogia Crítica de Henry Giroux (1988/1997), que prezam pela consciência reflexiva, dão lugar ao capital cultural do estudante, motivam sua autonomia e emancipação e entendem a educação como motor do processo de transformação social. Escolho aqui ilustrar o papel que o projeto se propõe a cumprir através das palavras de Demo (2001), tão claras, precisas e alentadoras:

Enquanto não ocorrer a presença crítica e criativa do sujeito, não existe aprendizagem, mas manipulação da consciência alheia. Esta marca, por outro lado, define a necessidade de submeter toda atividade de “ensino” à motivação da autonomia de quem aprende, apontando a este como figura central; não se emancipa sozinho, mas precisa, em certa medida, saber dispensar apoios externos, em particular aqueles que indicam atrelamento e submissão. (p. 51)

## Como o projeto se estrutura?

O projeto inicial prevê que ele ocorra entre os anos letivos de 2018 e 2021, com possibilidade de reedição, se endereçando, primeiramente, aos estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental. São previstos dois ciclos, com duração de um ano letivo cada um, sendo o Ciclo I compreendido pelos 6º e 7º anos e o Ciclo II pelos 8º e 9º anos. Cada ano letivo é dividido em duas certificações semestrais<sup>11</sup> e deve ocorrer pelo menos duas avaliações diferenciadas por semestre, sendo uma delas obrigatoriamente de caráter formal. As turmas contam com um total de 20 estudantes e a repetência no ciclo pode vir a ocorrer. Ao final do processo, o objetivo é reintegrar os estudantes ao Ensino Médio Regular ou Integrado.

O currículo se compõe das mesmas disciplinas que integram o currículo regular do colégio, sendo elas: Língua Portuguesa, Inglês, Francês/Espanhol, Educação Musical, Artes Visuais, Educação Física, Informática Educativa (apenas Ciclo I), História, Geografia, Ciências Sociais, Matemática e Desenho. Em cada ciclo, os estudantes cumprem 36 tempos de aula semanais, em 6 tempos de segunda-feira a sábado, exatamente como as demais turmas regulares<sup>12</sup>.

O desenvolvimento do projeto conta com a equipe docente multidisciplinar, a Direção Geral, a Direção Pedagógica, os representantes do SOEP (Setor de Orientação Pedagógica) e os do NAPNE (Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas). O projeto prevê que, para o desenvolvimento e acompanhamento devidos, haja ao menos uma reunião quinzenal de equipe.

Visto o elevado número de alunos em situação de distorção idade/série e o baixo número de vagas oferecidas por turma, a inserção dos estudantes no TRAIS precisou obedecer a critérios pré-estabelecidos e aqueles que foram indicados a

<sup>11</sup> As turmas regulares contam com três certificações anuais.

<sup>12</sup> A partir do ano de 2019, o tempo de aula foi reduzido de 45 para 40 minutos e o número de tempos diários passou para 7.

integrar o projeto apresentaram por escrito, através de um Termo de Adesão, a permissão de um de seus responsáveis.

### **O desenvolvimento do projeto TRAIS no *campus***

No ano letivo de 2018, o projeto foi adotado por dois *campi*. Uma das principais características do projeto é sua autonomia de desenvolvimento, pois entende-se que cada *campus* tenha seu perfil particular. Por essa razão, os *campi* não fizeram um trabalho integrado, ainda que algumas trocas tenham ocorrido. Assim, tratarei aqui de como se deu o projeto especificamente no *campus* onde trabalhava na época.

Uma vez definido que haveria turmas destinadas a atender ao projeto no *campus*, um novo levantamento local foi realizado e, devido ao número maior de alunos em situação de defasagem nas séries finais do Ensino Fundamental, decidiu-se que duas turmas de Ciclo II seriam propostas para o ano letivo de 2018. Ainda em 2017, reuniões começaram a acontecer para que o projeto fosse se delineando e se estruturando. Todas as equipes deveriam estar representadas e, aos poucos, os professores que participariam do projeto foram sendo definidos. Alguns aderiram de imediato, outros não. De certa forma, havia uma certa resistência quanto à proposta, seja por razões ideológicas seja por ser algo totalmente inédito. Mas a minha voz não pode responder por todas as razões abarcadas, logo, falarei de mim em breve.

Ao final do ano de 2017, tínhamos uma equipe estabelecida. É importante ressaltar que, ainda que nem todos tenham aderido ao projeto de imediato, todos os professores que passaram a compor o quadro definitivo da equipe do TRAIS o tinham feito por sua própria vontade. Na ocasião das reuniões que ocorreram ainda em 2017, havia sido debatida a necessidade de se ter um horário comum a todos os professores para delineamento conjunto e constante do projeto. No colégio Alcântara, em todos os *campi*, todas as equipes pedagógicas têm um horário previsto em seus cartões para a reunião de equipe, chamada RPS (Reunião por semana), assim, foi estabelecido que haveria também uma RPS para a equipe multidisciplinar do TRAIS. Cabe aqui informar que, por ser uma frente de trabalho nova e diferenciada que exigiria um engajamento particular dos professores e geraria uma sobrecarga, os professores envolvidos no TRAIS tiveram, por portaria



divulgada pelo Reitor, uma redução proporcional do número de tempos totais de aulas regulares.

A direção geral e a direção pedagógica, juntamente com os professores que vinham participando das reuniões, julgaram por bem oferecer as duas turmas no turno da tarde. A ideia era promover uma melhor integração entre todos os estudantes, o que poderia permitir a formação de um senso de pertencimento mais sólido. Tal fato era igualmente importante por questões de ordem prática, pois a maior parte dos professores envolvidos no projeto também continuava em sala com turmas regulares. Dessa forma, houve uma preocupação em, na medida do possível, manter os professores com turmas regulares no turno da manhã para que, no turno da tarde, eles apenas se ocupassem das turmas do TRAIS. Isso promoveria mais abertura e facilidade no desenvolvimento da interdisciplinaridade.

Uma vez definidos o número de turmas, os critérios de indicação dos estudantes, os horários e o corpo docente, a escola convidou responsáveis e estudantes para um encontro com o objetivo de apresentar o projeto, tirar dúvidas, esclarecer questões nebulosas. Era essencial afastar a nuvem que pairava sobre o projeto, dissipar a imagem de que as “turmas dos fracos” seriam formadas, deixar claro que o projeto não se resumiria a um “intensivão” com aprovação automática. O projeto havia nascido de ideais, havia uma equipe de espírito aberto, com sede de desafio, cheia de dúvidas, mas ainda mais cheia de vontade.

### 3.2.3

#### **Uma proposta não planejada**

Era uma quarta-feira, último dia de aula antes do recesso escolar do mês de julho de 2018. Eu, professora da disciplina de francês, teria apenas um tempo de aula com cada uma das turmas. Bruno, colega da disciplina de inglês, teria também um tempo com cada uma delas. Ambas as turmas estavam esvaziadas. O semestre estava se encerrando, as avaliações já haviam todas sido realizadas e as médias da certificação fechadas e divulgadas. Bruno tinha um filme em seu pen drive e decidimos, de última hora, juntar nossos tempos de aula e as duas turmas para assisti-lo. Estávamos sentados bem próximos e, em algum momento, enquanto os estudantes assistiam ao filme, começamos a conversar sobre como havia sido o andamento do primeiro semestre para cada um de nós. Foi então que, no ‘calor do

momento’, uma ideia e uma proposta surgiram. Sugeri ao meu colega que desenvolvêssemos um trabalho em conjunto, valorizando, dessa forma, a interdisciplinaridade. Tendo sido a proposta de imediato aceita, já entusiasmados, começamos a debater sobre como poderíamos desenvolvê-la com nossas turmas. Com os pensamentos em ebulição, nos pusemos a discutir sobre sua validade, tanto para nós quanto para os estudantes.

Em primeiro lugar, enquanto falávamos sobre como havia sido o primeiro semestre e víamos um os materiais do outro, constatamos que havia similaridades entre nossas ementas. Havíamos selecionado temas e gêneros discursivos muito próximos e, conseqüentemente, mobilizado conhecimentos linguísticos que dialogavam. Sendo assim, por que não, então, seguirmos juntos? Imediatamente, fizemos um esboço de um planejamento de currículo comum, delineando – nesse momento, ainda superficialmente – rotas que poderiam se abrir ao ensino-aprendizagem de línguas de uma forma mais ampla, perpassando conhecimentos e habilidades que os estudantes têm em sua língua materna.

Em segundo lugar, pensamos igualmente na questão da organização físico-temporal e estabelecemos que nossa aula em conjunto aconteceria às quartas-feiras. No caso das disciplinas que lecionamos, as turmas tinham três tempos semanais. Minhas aulas eram às segundas e quartas, sendo dois tempos na segunda e um na quarta. As aulas de Bruno eram às quartas e sextas, sendo um tempo na quarta e dois na sexta. Às quartas, nossas aulas aconteciam em sequência, nos primeiro e segundo tempos. Dessa forma, era possível, sem tocar na grade de horários de outros professores, unirmos nossos tempos de aula e os estudantes das duas turmas – o que seria um grande desafio – para a aula interdisciplinar.

Em terceiro lugar, havia uma autorização prévia com a qual sabíamos que podíamos contar. No âmbito do projeto TRAIS, a transgressão à ordem tradicional era não apenas prevista como também desejada, o qual Bruno definiu, em conversa gravada, como “um espaço de não vigilância”. Não havia dúvidas de que a direção geral e a direção pedagógica do *campus* nos dariam o aval para os novos encaminhamentos que proporíamos. Cabe aqui uma importante observação a respeito da hierarquia: em cada *campus*, cada equipe disciplinar está submetida a uma coordenação própria que, por sua vez, está submetida à coordenação geral do departamento. No caso do projeto, os professores da equipe multidisciplinar estavam sob a coordenação imediata da direção pedagógica do *campus*, o que nos

dava mais liberdade no estabelecimento de reconfigurações curriculares e de modos de trabalho.

Em quarto lugar, enquanto professores de língua estrangeira, estávamos de acordo que, para além de ‘ensinar francês’ ou ‘ensinar inglês’, como o currículo tradicional supõe, havíamos nos engajado em algo mais amplo. Compartilhávamos o entendimento de que poderíamos estabelecer cruzamentos entre as línguas estrangeiras e também a materna, embaçando assim as fronteiras disciplinares entre elas. Isso nos permitiria desenvolver de forma mais consciente as estratégias de compreensão e aprendizagem de uma nova língua. Um dos objetivos era levar ao entendimento de que tais estratégias não se restringem à aprendizagem do francês ou do inglês ou do português, mas que elas podem se expandir, pois, conforme observa Miller, “saber agir com a linguagem no mundo contemporâneo significa muito mais do que ‘aprender línguas’” (2013, p. 121). Sob essa perspectiva, esse poderia ser um importante passo em direção a uma aprendizagem mais autônoma e ao desenvolvimento de um trabalho mais colaborativo e cooperativo. Para exemplificar o que explico aqui teoricamente, adiciono, no Anexo 2 (p. 105), alguns materiais produzidos em conjunto ao longo de nosso trabalho conjunto. Entre eles, apresento um material utilizado para dar início ao trabalho conjunto, duas compreensões escritas – sendo uma delas também utilizada com a professora de português, que, por sua vez, a complementou com um documentário e uma música – e uma avaliação.

Assim, ao acaso, fruto de uma conversa sussurrada entre dois professores enquanto os poucos estudantes presentes naquela última aula do semestre assistiam a um filme, foi gerado o embrião do projeto interdisciplinar que viria a motivar meu tema de pesquisa. Bruno e eu saímos daquele encontro cientes de que, no retorno do recesso, um grande desafio nos aguardava. E não apenas isso; o fracasso era uma possibilidade, no entanto, estava claro que sem o risco essa experiência não poderia acontecer.

### 3.3

#### **Nomear para existir: Docência em Parceria**

Ainda que interagamos com centenas de pessoas no espaço escolar, o professor segue exercendo seu trabalho de forma muito solitária. Geralmente, faz

seus planejamentos de aula só e exerce só o seu ofício. Quando trabalha em colaboração, comumente o faz com seus pares de equipe, poucas vezes o faz interdisciplinarmente. De acordo com dados obtidos pela QEdU, na pesquisa *Prova Brasil 2017*, a respeito das interações entre professores brasileiros, o levantamento indica que:

- 65% desses profissionais não costumam trocar com frequência material didático com os colegas de profissão
- 67% não participam de reuniões semanais com colegas que trabalham na mesma série
- 86% não têm o costume de se reunir semanalmente para elaborar atividades conjuntas - tais como projetos interdisciplinares - com outros professores
- 65% não têm a oportunidade semanal de se reunir com seus pares para discutir a aprendizagem dos alunos
- somente 46% sentem que participam das decisões tomadas em relação ao trabalho na escola
- apenas 37% sentem que suas ideias são levadas em consideração pela equipe de professores de onde atuam.

Além do que apontam esses dados, os relatos trazidos por professores em conversas após a pesquisa *A saúde do educador brasileiro* (2018), evidenciam que os professores se sentem cada vez mais sozinhos e sem espaços para troca e diálogo.<sup>13</sup>

Além disso, o professor costuma ocupar a posição de privilégio na relação dicotômica professor/aluno existente em sala de aula. Ele, detentor da inteligência superior, é responsável pela instrução do aluno, o ser de inteligência inferior; ambos embrutecidos – conforme conceito de Rancière (2018) – por esse sistema. O primeiro, pelo lugar de poder que ocupa e o segundo, pelo lugar de passividade ao qual é relegado.

Pois bem, o recesso de julho chegara ao fim e era hora de voltar à ativa. Bruno e eu, em parceria, fizemos então nosso planejamento: traçamos objetivos, pensamos em rotas, elaboramos atividades, enfim, começamos a dar corpo ao acordo fixado na ocasião daquela conversa sussurrada. Havia uma grande dose de vontade de fazer diferente e de, conseqüentemente, ensinar melhor. Esclareço aqui que ‘melhor’ não deve ser compreendido no sentido quantitativo do termo, ou seja, no sentido da busca por mais eficiência, por resultados numéricos mais elevados ao final de um ciclo, ou mesmo por metodologias de ensino mais eficazes. Entendo e faço uso do termo ‘melhor’ conforme os princípios da Prática Exploratória, no sentido

---

<sup>13</sup> Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/17318/solidao-do-professor-esta-na-hora-de-compartilhar>

qualitativo do termo, no sentido da busca de uma reflexividade crítica acerca de nossas práticas para, então, a partir dela, estabelecer entendimentos mais aprofundados sobre a sala de aula e, se pertinente for, implementar ações para transformar.

Ao passo que degustávamos os sabores daquela nova experiência, inegavelmente degustávamos também todos os dissabores, não tendo sido raros os momentos de descontentamento e de desabafos irritados. Contudo, “[q]uando há resistência, nossa preocupação ética nos exige redobrado respeito, cuidado e foco crítico-reflexivo” (Miller, 2013, p. 118). Seguíamos firmes no compromisso de reinventar nossas práticas, em ressignificar o lugar do ensino de línguas estrangeiras e em chamar os estudantes a uma participação mais ativa. Ao longo do processo, foi necessário não apenas (re)planejar as aulas, mas também (re)construir a nós mesmos, refletir sobre nossas crenças, identidades e nossa integridade enquanto professores.

Haveria um nome para essa ‘modalidade’ de aula, para essa prática compartilhada? Desde o início, vínhamos denominando-a de bidocência – termo já existente –, visto que atuávamos em duo. No entanto, ao pesquisar mais profundamente sobre essa prática, passei a não mais me satisfazer com tal terminologia. Há hoje diversos trabalhos publicados a respeito da importância da bidocência como estratégia pedagógica, contudo, sua aplicação se volta mais precisamente ao contexto da educação inclusiva, sobretudo no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Trata-se de uma “estratégia que tem como princípio a parceria entre os professores da classe comum e da educação especial” (Mascaro e Pinheiro, 2016, p. 37), visando a inclusão de crianças com deficiências intelectuais<sup>14</sup> em turmas regulares do sistema educacional geral, em que o professor da educação regular e o professor do ensino especial atuam em colaboração. Uma vez afastado o nome ‘bidocência’ e visto a necessidade de narrar essa experiência para a presente pesquisa, era preciso ir em busca de um nome para designá-la.

Nessa busca, três denominações me ocorreram, foram elas: Docência compartilhada, Docência em colaboração e Docência em Parceria. Ora, se durante todo um semestre letivo, Bruno e eu havíamos atuado juntos, não seria agora diferente. Em uma troca de mensagens de áudio, decidimos então o nome que,

---

<sup>14</sup> Uso o termo “deficiências intelectuais” tal como as autoras o utilizam em seu artigo.

segundo nosso entendimento, atendia mais especificamente à nossa experiência: Docência em Parceria. Transcrevo aqui, de modo informal, a curta troca que tivemos na ocasião:

Bruna: Bruuuno, é, me dá sua opinião. Eu tô aqui escrevendo o projeto e aí, teve um dia desses, que eu e Inés, a gente tava conversando sobre mudar, não usar o nome bidocência. Porque, na literatura, assim, né, que eu tava pesquisando, é, o que eu achei sobre bidocência, ééé, tá mais voltado pro primeiro ciclo do Ensino Fundamental e quando tem, por exemplo, assim, uma professora ou um professor principal regente e um outro professor ou professora em sala de aula mas que dá mais uma espécie de assistência, sabe? Então, é, mais voltada, assim, pro primeiro segmento, né, quando são menores e precisam bastante dessa assistência individualizada ou quando, éé, ou com alunos com alguma deficiência e tal. E aí a gente pensou então em usar outro nome pra não confundir isso. Aí eu propus, é, docência compartilhada ou docência em parceria pra falar da nossa situação. Você tem alguma assim que você goste mais ou você propõe algum outro nome que pra você, é, carregue, né, o sentido, assim, no próprio nome, já o sentido do que a gente fez? Beijjos.

Bruno: Olha, eu gosto mais de em parceria e era esse mesmo que eu ia propor, mas, agora você falou de compartilhada e eu fiquei contrapondo, né, que que seria a diferença. Então dá pra justificar porque que eu gosto mais de parceria. Eu gosto mais de docência em parceria porque parece que compreende mais, é, é, não só o que tá se fazendo em sala de aula, de se compartilhar o que tá se fazendo em sala de aula, mas ser parceiros no processo, parceiros, né, do tipo, se ajudar, é, é, contribuir com o outro, eu acho que compartilhada não dá essa ideia de contribuir um com o outro e sim de ‘olha, essa parte é minha, essa parte é sua. É, a gente pegar isso no meio, divide, e, e, e, de forma igual pra todo mundo’, tem essa ideia de compartilhar, e de parceria, não, de uma ajuda mútua, é, eu gosto mais por isso.

Bruna (por escrito): Brigadinha! Já era o termo que eu tava usando, mas agora ficou de fato mais argumentado (emoji de coração)

Segundo definição do dicionário online Dicio, o vocábulo ‘parceria’ pode ser definido como “sociedade, acordo, união ou contrato firmado entre indivíduos ou empresas que têm um mesmo propósito.” Tínhamos um propósito comum: traçar objetivos que se ampliassem para ambas as línguas (e que poderiam se expandir para tantas outras). Firmamos um acordo e estabelecemos uma união para cumpri-lo. Nosso trabalho conjunto, que havia iniciado ainda sem muita clareza sobre quanto tempo levaria para ser concluído, acabou por se prolongar por todo o segundo semestre letivo e, desde as primeiras ideias, ainda nebulosas, até o fechamento das médias de cada estudante ao término do ano letivo, Bruno e eu percorremos este caminho JUNTOS. Fosse em encontros presenciais, fosse por mensagens de e-mail, fosse por mensagens de aplicativo de conversa, juntos decidimos cada planejamento, cada atividade, cada material impresso, cada

material projetado, cada avaliação, cada correção, cada nota. Ainda que cada um de nós tivesse também tarefas individuais, havia uma estrutura pensada em parceria. Em caso de discordância, havia uma disposição natural à abertura e à troca.

Parceria. No meu ponto de vista, não há palavra que me pareça mais adequada à nomeação dessa estratégia pedagógica e dessa vivência. Não há palavra que desloque mais um professor do lugar de poder que ele ocupa. Não há palavra que amenize mais a solidão do fazer docente. Não há palavra que me pareça mais adequada aos questionamentos que se fizeram necessários, por vezes dolorosamente, ao longo desse ano letivo. Enfim, não há palavra que expresse melhor a abertura de espírito para o novo, para a mudança, para as aventuras, para os riscos, para o engajamento ético.

### 3.4

#### Os praticantes-participantes

Conforme justificado em 3.1, situo este estudo no campo da pesquisa qualitativa autoetnográfica, logo, reconheço-o como uma atividade socio-historicamente situada que localiza tanto o pesquisador quanto os participantes no mundo. Por ser, neste caso, tanto pesquisadora quanto participante, torna-se inegável o quão próxima estou de meus dados; imersa em uma pesquisa autorreflexiva. Neste processo, não estive só, tive o enorme prazer de compartilhar ricos momentos com meu colega (hoje amigo) Bruno de Matos Reis, que aceitou prontamente participar desta pesquisa quando convidado. Foram momentos essenciais para a (re)construção tanto do projeto quanto de nós próprios; momentos que permitiram que nossas identidades se cruzassem e se reinventassem na busca de um caminhar conjunto, um com o outro e os dois com os estudantes. Alinhada à Prática Exploratória, reconheço-nos como praticantes-participantes, pois somos agentes coconstrutores da busca pelo entendimento através da reflexão profissional (Miller et al, 2008).

Bruno e eu nos conhecemos no início do ano letivo de 2016, pois tínhamos turmas de 6º ano em comum. Havíamos ingressado no colégio no final de agosto de 2015, através do mesmo concurso de seleção de professores. Nos falávamos superficialmente, raras eram nossas interações. O ingresso no projeto TR AIS nos aproximou, pois, com o contato mais frequente, pudemos identificar que ‘nos

dávamos bem'. Em seguida, o trabalho de Docência em Parceria veio para estreitar laços e dar solidez a nossa relação. Sou muito grata a meu colega pela experiência, mais que partilhada, vivida em parceria, assim como sou muito feliz por ter tido a chance de, através dessa experiência, fazer um bom amigo em minha jornada de vida.

Passo, agora, a palavra para Bruno, para que o/a leitor(a) tenha a oportunidade de conhecê-lo para além de minhas narrativas:

Me formei em Letras Português/Inglês em 2009, e saí da faculdade buscando coisas muito diferentes daquelas que me fizeram escolher entrar no curso. Escolhi Letras porque adorava meu curso de inglês e queria, no futuro, frequentar aquele mesmo ambiente assumindo outro papel, o de professor. No entanto, quando nos primeiros anos de universidade tive a chance de ocupar esse papel, entendi que não aguentaria lidar com exigências sobre índices de matrícula e metas a cumprir. Impasse.

Foi nesse contexto, terminando a faculdade e sem muitas opções que decidi fazer meu primeiro concurso público para o magistério. Não havia nada de ideológico em minha decisão. Foi algo quase constrangedoramente calculado: eu precisava ganhar dinheiro, sair da casa de meus pais – se possível – ajudá-los, não passava por minha cabeça iniciar outro curso superior e o edital da Prefeitura do Rio estava aberto. Passei.

Depois de alguns sustos, choros e quebras de expectativas iniciais, eu finalmente havia descoberto o que eu queria quando, em 2005, ingressei no curso de Letras: eu queria ser professor. E eu queria ser professor em um contexto em que eu não precisasse agir ou pensar como um vendedor ou marketeiro – nada contra, tenho amigos que são. O caminho, então, seguiu instável como deve ser até que eu soube do concurso do Alcântara.

Não foi difícil desejar aquele cargo. O contexto ainda era a educação pública, as questões ainda seriam as públicas e o salário era bem melhor. À altura do concurso, eu já tinha duas matrículas em dois municípios bastante diferentes, Rio de Janeiro e Nova Iguaçu. Não costumam acreditar quando conto, mas o que mais me incomodava na possibilidade de trabalhar naquela escola era ter de abandonar a matrícula de Nova Iguaçu. Lá eu lidava com adolescentes em condições de extrema vulnerabilidade social e tinha a chance de dar aulas não só de inglês, mas de desenvolver projetos de relevância cidadã, apoio aos estudantes mais vulneráveis etc. Foi com aqueles estudantes, mesmo depois de minha saída da escola, que construí minha tese de doutorado.

Digam o que quiserem, mas o Alcântara é uma escola pública bem equipada, cheia de recursos que a maior parte das escolas particulares do estado não têm. Então, logo que cheguei, pareceu que eu não precisava fazer nada além do esperado (quem trabalhou em escolas públicas médias sabe que o mínimo não costuma ser suficiente e o suficiente não é o suficiente). Eu estava errado. Em conversas com colegas e estudantes, tomei conhecimento do problema crônico da repetência, o jubilamento recentemente extinto e a alta evasão de estudantes advindos de grupos minoritários. Soube ainda da mobilização para a criação do grupo TRAIS e me juntei a outros professores já nas primeiras reuniões até que, no ano seguinte, tiveram início as aulas.

E assim foi. O grupo TRAIS foi um reencontro com os estudantes, com os quais tínhamos tempo para estabelecer laços, conhecer as dificuldades e pensar pedagogicamente a partir daí. O grupo TRAIS foi também um reencontro com a pedagogia com 'P' maiúsculo, essa que nos leva a Freire e nos faz ter orgulho da



profissão. Semanalmente, pude trocar com colegas e pensar mais que um projeto NA escola, mas um projeto DE escola. O TRAIS foi um reencontro com discussões sobre a didática de minha disciplina; trocas com a Bruna, minha colega de francês, com quem dividi diversos momentos em sala de aula – o TRAIS foi um espaço para eu descobrir que faz sentido termos professores de idiomas diferentes em uma mesma turma, ao mesmo tempo e com objetivos complementares. O grupo TRAIS foi, mais que isso, além de tudo isso, um exercício de resistência no contexto de uma escola tradicional formada por professores que, e aqui me incluo, trazem em si traços desse mesmo tipo de escola. Foi formativo para os estudantes e para nós, talvez principalmente.

Agora, visto que sou tão participante quanto Bruno desta pesquisa, falo aqui de mim:

Olá! Me chamo Bruna Gonçalves Pavam. No momento em que escrevo estas linhas, tenho 38 anos. Sou carioca, nasci e cresci no bairro do Rocha, na Zona Norte do Rio de Janeiro. Cursei todos os anos da educação básica em escola particular, assim como também estudei línguas (inglês, espanhol e francês) em cursos livres particulares. Entre 2001 e 2006, cursei a faculdade de Letras – Português/Francês em uma instituição pública estadual. Escolhi prestar o vestibular pra Letras por gostar de aprender línguas e também por ter tido como inspiração um professor de português do curso pré-vestibular. Até 2000, ano em que prestei o vestibular, não havia considerado este curso. Pensava em estudar Psicologia ou Arquitetura – campos que até hoje atraem meu interesse –, tinha o desejo de, talvez, fazer teatro. Naquela época, mais que difícil, achava injusto o fato de ter que escolher aos 17, 18 anos, algo ‘pra vida toda’. E assim, sem a certeza de qual faculdade era mais adequada pra mim, tentei Psicologia pra uma universidade e Letras – Português/Espanhol pra outras duas. Não consegui aprovação pro curso de Psicologia, obtive 1º lugar entre os classificados para Português/Espanhol em uma universidade e uma vaga pra segunda opção de curso em outra, que, no caso, era Português/Francês. Passada a frustração em ter sido aprovada pra segunda opção – me senti diminuída –, pensei: ‘um monte de gente sabe espanhol, talvez estudar francês me traga algum diferencial’. E lá fui eu, fiz a inscrição pra uma faculdade que nem cogitava cursar. Eu iniciaria a faculdade apenas no segundo semestre de 2001, então, pra aproveitar o tempo que ficaria parada e pra não ‘ficar perdida’ quando as aulas começassem, me matriculei em um curso livre de francês, que segui por um ano. Cancelei o curso porque achei que estava acompanhando bem as aulas na faculdade, mas em um determinado momento, comecei a achar que o ensino da língua na faculdade era fraco, me parecia estar regredindo ao invés de avançar. Foi aí que fiz um nivelamento e segui em outro curso livre, mais conhecido e de mais prestígio. Mais caro também, bem mais caro, mas eu tinha 30% de desconto por ser estudante de francês na universidade e meu pai, que pagava meus gastos, achava importante investir em educação. Assim, durante os anos de faculdade, estudava francês também nesse curso, o que julgo ter sido essencial para o bom desenvolvimento nessa língua estrangeira.

No início da faculdade, achava que me voltaria para o ensino do português, gostava de estudar estruturas gramaticais, na verdade, sempre gostei de análises sintáticas (risos). Mas com o tempo e com o desenvolvimento de um olhar mais crítico, especialmente formado pelas aulas de Sociolinguística, comecei a achar que o ensino do português nas escolas, pelo menos como eu o conhecia, era artificial, levava os estudantes a acharem que não sabiam a própria língua, desvalorizava conhecimentos e ‘outros portugueses’ que não fosse aquele apresentado nas gramáticas. Aí,

começou um processo de desmotivação, gostava de algumas disciplinas, desgostava de outras, mas não sabia bem ‘o que fazer com aquilo’. Como gostava de francês e ‘era boa’, decidi tentar o estágio de iniciação à docência. Fui aprovada e comecei, então, a dar aulas de francês em um curso aberto à comunidade, cujas aulas eram na própria universidade. A partir dessa experiência, a faculdade passou a fazer mais sentido pra mim. Pra ensinar a língua a outras pessoas, eu também precisava estudar mais, logo, aprendia mais. Me fazia bem sentir que os aprendizados iam ficando mais solidificados e que meu nível na língua ia melhorando. Além disso, eu também gostava da dinâmica da sala de aula, das interações, enfim. Foi esse estágio que deu início à minha carreira nem sonhada nem planejada de professora de língua francesa. Concluí a faculdade no segundo semestre de 2006 e, alguns meses depois, concluí também o curso livre. Mais uma vez, como gostava de francês e achava que agora estava melhor, me candidatei a uma vaga nesse curso. Então, em fevereiro de 2007, iniciei em meu primeiro emprego como professora de francês. Estava orgulhosa de estar trabalhando no curso onde havia me formado, um curso reconhecido e respeitado, mas o primeiro ano foi bem difícil, fosse pela insegurança – agora, eu não tinha mais a ‘licença pra errar’ de uma estagiária –, fosse pelas inúmeras demandas da então coordenadora pedagógica e a pressão psicológica que isso me causava, fosse pelo cansaço físico, gerado tanto pela distribuição de minhas horas-aula quanto pelos deslocamentos entre as três filiais onde eu trabalhava. Já cheguei a estar em quatro filiais em um mesmo semestre! Entre os anos de 2008 e 2010, tive também um contrato temporário no colégio de aplicação da universidade na qual havia me formado. Foram anos exaustivos, de muitas tarefas concomitantes, de dias que pareciam intermináveis. Já estava até me esquecendo que, durante 2007, fazia também as aulas da especialização em tradução. Nossa! Bom, a experiência no colégio não foi das melhores. Hoje, acredito que me faltava maturidade pra lidar com a carga emocional que a docência em uma instituição de ensino básico solicita. O terceiro ano de contrato foi especialmente ‘arrastado’, o cumpri por consideração à professora que havia me convidado pra ocupar a vaga, pra não ‘deixar ela na mão’. Quando terminei o contrato, disse ‘não volto mais pra escola, não dou conta de ser professora, psicóloga, pedagoga e mãe de aluno. Meu negócio é dar aula pra adulto’. E aí, segui apenas no curso livre. Com o tempo, fui conquistando mais segurança e reconhecimento no trabalho. O número de filiais onde eu trabalhava foi reduzido, em seguida, passei a estar em filiais mais próximas do meu bairro, os horários das aulas também passaram a ser melhor distribuídos. Além das aulas regulares, participava também de alguns projetos da direção pedagógica, cheguei a ganhar uma bolsa pra fazer uma formação continuada de um mês da unidade de Paris. Foram anos mais tranquilos, durante os quais encontrava satisfação.

Os anos foram se passando e algumas coisas começaram a me deixar desconfortável. Houve uma época em que os professores começaram a receber uma carga mais forte vinda do setor de marketing da empresa. Pra nos estimular, passaram a dar um bônus de final de ano pra aqueles que conseguissem manter um determinado percentual de alunos – clientes, melhor dizendo. Isso era medido pelo número de rematrículas, como se a continuação de um aluno no curso dependesse exclusivamente de nós, de nossas aulas, de nossas performances! Ainda assim, eu seguia preparando e dando minhas aulas com prazer. Gostava também dos benefícios que a instalação de quadros interativos havia trazido pra dinâmica das aulas. Pra mim, isso trazia claros benefícios pedagógicos, mas não me agradava a cobrança em exercer uma performance pra atrair e fidelizar alunos. Não era eu que ia usar de estratégias discursivas e de marketing pra garantir meu bônus, passando por cima do valor das relações humanas. Houve também uma fase de ondas de demissão a cada final de ano, o que gerava uma forte tensão. Particularmente, eu não achava que seria demitida, mas era uma situação extremamente incômoda. Por último, porém não menos importante, eu não aguentava mais trabalhar aos sábados de manhã. E nos últimos semestres, o curso havia passado a oferecer também aulas aos sábados de

tarde. A ideia de, provavelmente, vir a trabalhar nos turnos da manhã e da tarde dos sábados era assustadora.

Um dia, eu soube da abertura de novo concurso para o colégio Alcântara. Na verdade, eu já havia sido aprovada, porém não classificada, em um concurso do colégio no ano de 2008. Desde então, eu não tinha voltado a prestar outro concurso. Mas, dessa vez, era diferente. Eu tava cansada do curso. Exausta. Precisando de novos ares, novos rumos, novos olhares. Mas devo admitir aqui que nunca teve nada de ideológico nos meus planos, eu conhecia e reconhecia a importância do Alcântara no cenário educacional, mas não era esse o ponto primordial. Eu queria dias fixos de trabalho, não dar aulas aos sábados, ter um bom salário inicial, ter a perspectiva de aumento com as titulações acadêmicas e não me preocupar com desemprego. Dessa vez, passei e fui classificada.

Fiquei bastante feliz. Orgulhosa novamente. Uma vez aprovada, me enchi de expectativas, uma boa dose de ansiedade e lá fui eu. Estava em um ambiente completamente novo, sendo apresentada a um complexo sistema, a dezenas de novas colegas, frequentando outras salas de aula – nem tão bem equipadas quanto as do curso – interagindo com um novo público discente – nem sempre tão interessado como o do curso. Logo vieram as dúvidas, as frustrações, as angústias e os medos. Nesse contexto, fui confrontada a realidades bastante distintas daquelas com as quais convivía assim como fui confrontada ao meu saber pedagógico construído como docente. Seguiu acreditando na perspectiva de ensino com a qual trabalhava, mas tinha, por algumas razões, muitas dificuldades pra replicá-la em meu novo ambiente, o que me desestabilizou bastante.

Eu não tinha mais diante de mim uma pequena dezena de estudantes, em sua maioria adultos, motivados a estudar francês fosse por lazer fosse por alguma necessidade pessoal/profissional específica; meu novo público era de, no mínimo, 30 crianças/jovens em cada turma, pros quais o francês era uma das 12 disciplinas obrigatórias do currículo escolar. Ponto. Muitos estudantes vindos de zonas socialmente desprivilegiadas, alguns com distúrbios ou deficiências de diferentes naturezas. Frente a esse contexto, passei a me interrogar sobre o porquê em ensinar francês, sobre a validade do ensino dessa língua ou, mais especificamente, sobre a validade do ensino dessa língua (e de qualquer outra que fosse) através do viés tradicional adotado pela grande parte dos colégios, digo, através de um currículo enxertado de tópicos gramaticais e listas de vocabulário pra aprender (se é que isso é de fato aprender) a partir de situações artificiais de contextualização. O meu *savoir-faire* simplesmente não dava conta desse conjunto de fatores com os quais passava a lidar e as frustrações se aprofundavam cada vez mais.

Algum tempo depois, quando eu já me sentia mais ambientada, menos desestabilizada, surgiu a proposta do projeto TRAIS no *campus*. Hesitei bastante, mas mais uma vez, lá fui eu. Novo ciclo de expectativas, ansiedade, frustrações, desestabilização. Mas dessa vez, estar na escola pública já tinha tomado um outro sentido pra mim. Eu já me sentia integrada ao colégio, me sentia responsável pela formação cidadã daqueles estudantes, não só por ensinar francês. Quando, no TRAIS, eu pude interagir mais e conhecer melhor os alunos que a princípio eram ‘os problemáticos’ ou ‘os fracos’, eu senti emergir em mim ainda mais forte o sentimento de responsabilidade pela educação, pelo magistério. Os reajustes foram inevitáveis, mas dessa vez, menos dolorosos. Não que eu não perdido o chão algumas vezes, mas eu tava com um monte de gente legal nesse barco. As trocas com os colegas das outras disciplinas foram essenciais pra eu seguir em frente com mais força e menos vergonha das minhas instabilidades. E as trocas com os estudantes... bom, eu estou nesse momento procurando adjetivos. Enquanto escrevo, me sinto profundamente tocada pelas lembranças que invadem minha memória.

Em seguida, veio o projeto de Docência em Parceria. Eu e Bruno nos desgastamos demais ao longo desses meses, mas eu nunca me arrependi de ter me jogado nessa aventura (acho que ele também não). Eu já me sentia atraída pelo tema da

intercompreensão entre línguas, então, achei empolgante colocar duas línguas estrangeiras em diálogo, dar um novo sentido ao ensino de línguas estrangeiras. Por mais que a gente tenha precisado replanejar e reajustar muitas coisas por muitas vezes, eu estava mais ciente da impermanência do fluxo. Nessa época, também já estava no mestrado e as leituras e discussões sobre a Linguística Aplicada Contemporânea e a Prática Exploratória me auxiliaram demais na construção de novas perspectivas e entendimentos. Depois também fui pra terapia, o que complementou bastante o auxílio (risos).

Fazer esse relato (bem mais longo do que eu havia previsto) é voltar no tempo, é me dar conta do quanto o pronome ‘eu’ se refere a tantas de mim. É reavivar memórias, relembrar pessoas e agradecer pelas emoções que volto a experimentar ao rever alguns rostos na minha mente.

Após a leitura desses dois relatos, pudemos conhecer mais pessoalmente os dois praticantes-participantes desta pesquisa; nossos percursos individuais, nossas motivações, o amadurecimento pelo qual cada um de nós passou a partir de nossas experiências. Acredito que as informações aqui narradas sejam de grande valia para alguns entendimentos que serão desenvolvidos na seção de análise dos dados.

### 3.5

#### **Sobre a geração dos dados**

Uma vez decidido que eu trataria da forma como vinha experienciando minha vivência no projeto TRAIS e no projeto de Docência em Parceria, minha orientadora me propôs alguns encaminhamentos possíveis. Escolhi, então, convidar Bruno para uma conversa. Como estávamos tendo problemas em achar um bom horário comum para esse momento dentro do colégio, o próprio Bruno sugeriu que nos encontrássemos em algum local externo. Particularmente, achei positivo, pois poderia dar um ar mais descontraído a esse encontro. Acredito que seja interessante informar que Bruno havia feito seu Mestrado e seu Doutorado – este último concluído havia apenas alguns meses – na mesma linha de pesquisa desta mesma instituição, logo, ele compreendia bem meu pedido, a importância dessa troca e de sua participação para o desenvolvimento de minha pesquisa. De minha parte, admito que estava achando no mínimo estranho gravar uma conversa nossa, ainda que já tivesse compreendido ser esse um dos instrumentos de investigação possíveis, especialmente quando adotamos uma postura exploratória.

Assim, em uma manhã de sábado, encontramos-nos em um café. Em meio a pãezinhos, bolos, torradas, geleias, entre outros quitutes, registrei 53 minutos e 45

segundos de uma conversa profundamente reflexiva, de cuja riqueza fui tomando consciência à medida que a reescutava, a transcrevia, a relia.

Para devida formalização da participação de meu colega nesta pesquisa, sua contribuição se deu mediante concordância documentada em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1), conforme exigência da Câmara de Ética da PUC-Rio. Este documento tem a finalidade de documentar os cuidados éticos para com o participante da pesquisa, informando-o sobre o tipo de pesquisa a ser desenvolvida, seus procedimentos e possíveis danos. Evidencio o fato de que o documento prevê que o participante possa retirar sua concordância em qualquer momento da pesquisa. Apesar de os nomes da instituição e do projeto institucional terem sido substituídos por nomes fictícios, meu colega Bruno manifesta a concordância com a manutenção de sua identidade.

### 3.6

#### **Sobre a transcrição dos dados e procedimentos de análise**

Os dados gravados foram transcritos com base no modelo Jefferson de transcrição (Loder, 2008), com algumas simplificações. As convenções de transcrição aqui adotadas estão apresentadas na página 10 (não numerada), na parte pré-textual deste trabalho. Reforço aqui o reconhecimento de que, apesar de as transcrições terem o objetivo de representar, através da escrita, uma interação oral o mais fidedignamente possível, elas jamais serão neutras, pois estão determinadas pelo interesse teórico da pesquisa. Ciente disso, apresentarei, no capítulo 4, cinco seções de análise e um total de dez excertos transcritos com vistas a satisfazer a análise de fenômenos que satisfazem às minhas motivações teóricas. Desse modo, meu foco de análise recai sobre as crenças a respeito do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras que emergem da conversa entre mim e meu colega.

### 3.7

#### **Que conversa foi essa?**

Antes de escutar meus dados atenciosamente, era claro para mim que o que eu havia gerado como dados naquele sábado de manhã se tratava de uma conversa cotidiana entre dois amigos/colegas de trabalho. No entanto, após fazer a leitura do

trabalho de análise de audiências criminais de Del Corona (2009), na qual a autora se utiliza dos exemplos extraídos das interações para distinguir a fala-em-interação institucional da fala-em-interação cotidiana, eu fiquei de certa forma incomodada.

Para a pesquisa desenvolvida, a autora elege o texto de Drew e Heritage (1992) como guia de sua apresentação. Logo, minha análise está indiretamente balizada pelos estudos destes últimos. Diferentemente do que se possa imaginar, uma interação não se define como institucional apenas pelo seu contexto de ocorrência. “O que dá caráter institucional à fala é a co-construção das identidades dos participantes como representante e cliente da instituição” (Del Corona, 2009: 16).

Há três características que pautam as falas institucionais. São elas:

1. Orientação para o cumprimento do mandato institucional: trata-se de uma tarefa para cujo cumprimento uma fala institucional se orienta e para a qual ela vai buscar obter resultados.
2. Restrições às contribuições aceitas: trata-se do nível de abertura de negociação do que é possível tratar sem infringir o caráter institucional da interação. Essa abertura à negociação relaciona-se ao tipo de evento em questão.
3. Inferência de enquadres e posicionamentos: trata-se da associação da interação institucional a arcabouços inferenciais e procedimentos que são peculiares a contextos institucionais específicos.

Eu diria que a conversa que se produziu entre Bruno e eu tem traços da fala-em-interação institucional. Em primeiro lugar, porque, apesar de se tratar de um encontro sem rituais de formalidade, estávamos ambos cientes de que um dos objetivos de nossa conversa seria a geração de dados para esta pesquisa, logo, havia um mandato institucional a cumprir. Em segundo lugar, porque, antes de me dirigir até o local combinado, eu também havia feito um breve roteiro de conversa. Ainda que o viés através do qual eu trataria os dados não estivesse definido – afinal, o objetivo era justamente construir a pesquisa a partir do que os dados me ofereceriam como possibilidades –, era sabido que nossa conversa seria a respeito de nossas percepções sobre o projeto TRAIS e sobre o projeto de Docência em Parceria. Assim, em meu caderno, listei as seguintes interrogações: Por que entramos no TRAIS?; Como surgiu nossa ideia? Por quê?; Quais as nossas expectativas?; Como se deu/está se dando a parceria?; Temos a impressão de que eles [os alunos] entenderam? De que estamos atingindo os “objetivos”? Como eles têm reagido?.

Visto a elaboração desse roteiro, percebo que fui àquele encontro assumindo a posição de orientadora, mesmo que no decorrer da conversa, eu não as tenha utilizado de maneira direta. Em terceiro lugar, porque (re)negociamos nossos posicionamentos ao longo de toda conversa, no entanto, sem infringir o mandato institucional ao qual aquela interação estava destinada.

Vieira Abrahão (2006) apresenta as entrevistas como um dos instrumentos que têm sido utilizados na pesquisa sobre crenças, sendo elas de três tipos: as entrevistas estruturadas, as entrevistas semi-estruturadas e as entrevistas não estruturadas ou informais. Tendo em vista as especificidades de cada tipo de entrevista apresentada pela autora, vejo ser possível entender a conversa gerada como uma entrevista não estruturada,

em que entrevistados e entrevistadores se engajam em uma conversa livre com base nas questões e tópicos que orientam a investigação. As entrevistas não estruturadas objetivam levantar uma visão tão ampla quanto possível das percepções que os informantes têm de si próprios; de sua situação e experiências sociais. Burns (op. cit., p. 121), nos alerta que muito embora este seja o tipo mais aberto de entrevista, ainda assim o pesquisador exerce algum tipo de controle na interação de forma que o foco nas questões pesquisadas seja mantido. (p. 223)

Porém, visto o inevitável encontro desta pesquisadora com a Prática Exploratória, não me sinto contemplada pela definição acima, pois meu papel aqui extrapola o de pesquisadora ou entrevistadora. Esta não é uma pesquisa sobre o outro, mas COM o outro, o que a caracteriza como uma pesquisa do praticante (Allwright, 2003; Miller, 2008). Estou imbricada em meus dados. Enquanto parceiros no trabalho, praticantes-participantes desta pesquisa, Bruno e eu estávamos todo o tempo coconstruindo entendimentos sobre nossas vivências. A diferença foi que nossa conversa foi agendada e gravada. Alinhada a Moraes Bezerra (2007), compreendo “que não é apenas o discurso de sala de aula que revela questões cruciais sobre o processo de ensinar e aprender, mas também aquele que trate *do ensinar* e *do aprender*, do que é ser professor/professora, das relações entre os participantes discursivos na sala de aula” (p. 100). Ao analisar, em sua tese de doutorado, reuniões reflexivas ocorridas entre ela e três professores de um curso de línguas, a autora supracitada propõe que

o discurso pedagógico – envolvendo a interação entre professores e alunos, entre professores e seus pares, entre professores e coordenadores/supervisores, entre

consultores e professores, etc, buscando construir entendimento – seja entendido como **discurso da reflexão e da conscientização profissional** e como uma vertente do discurso em ambiente profissional ou discurso no trabalho, focando *interações ao trabalhar* como sugerem Drew e Heritage (1992) (p. 100).

Assim, entendo a conversa, cujos excertos selecionados para análise serão apresentados no próximo capítulo, especialmente como uma conversa reflexiva, nascida da necessidade de buscar entender, juntamente com meu colega, o processo de ensinar línguas no contexto em que estávamos inseridos.



## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, os excertos serão analisados à luz dos temas que emergiram ao longo da interação entre Bruno e eu, porém não necessariamente na ordem cronológica em que são abordados na conversa. Com exceção de nossos nomes, todos os outros nomes próprios – de pessoas, do colégio, do projeto – foram substituídos por nomes fictícios. Os trechos que não correspondiam ao tema tratado em cada subseção e que, conseqüentemente, não atendiam aos objetivos da análise foram suprimidos, estando as supressões indicadas por [...]. De todo modo, os excertos estão transcritos em sua integralidade no Anexo 3, páginas 115 a 120.

### 4.1

#### A adesão ao projeto TRAIS: Envolvimento ou punição?

Nesta primeira parte, apresento 3 excertos. O primeiro corresponde aos primeiros minutos de nossa conversa, pouco depois de eu ter feito uma breve introdução na qual informo a data, o nome do participante parceiro, seu cargo no colégio Alcântara e a finalidade daquele encontro. Nos excertos que se seguem, o foco de discussão recairá sobre as diferentes posturas apresentadas por Bruno e por mim diante do novo projeto institucional.

##### Excerto 1: “Pra gente pensar um pouquinho”

Bruna	14 15 16 17 18 19 20	então (.) é: primeiro↑ eu pensei da gente falar um pouquinho antes da gente falar do que a gente (.) >tá de fato fazendo juntos< do porquê que a gente decidiu entrar no projeto que o projeto foi (.) eles pediram pra que os professores né? é que tivesse:m a fim↑ tivessem uma: identificação com o projeto (.) aderissem
Bruno	21	uhum
Bruna	22 23	e aí:: pra gente pensar um pouquinho no que que fez a gente ir até o projeto (.) aceitar isso

No início, senti-me responsável por ‘dar o pontapé’ à interação, introduzindo um primeiro tema de conversa – nossa motivação para participar do projeto TRAIS. É curioso notar, logo nas primeiras linhas, a minha preocupação em me desvencilhar da posição de entrevistadora nessa interação, pois me insiro na perspectiva de ser igualmente participante através do uso de “a gente” (l. 14, 15,

16, 22, 23), ainda que tenha, a partir de uma solicitação não diretiva – “então (.) é: primeiro† eu pensei da gente falar um pouquinho” (l. 14-15) –, conduzido esse primeiro momento de forma a fazer com que Bruno tomasse o turno (l. 22-23).

No segundo excerto, conheceremos o relato de Bruno.

Excerto 2: “É preciso que se faça alguma coisa com esses alunos.”

Bruno	24	tá é:: no meu caso é eu eu (.) desde quando entrei
	25	no colégio me incomoda bastante a coisa do
	26	jubilamento que existia† (.) e eu nunca sei se é
	27	jubilamento ou jubilação, jubilamento
Bruna	28	acho que é jubilamento
	29-34	[...]
Bruno	35	[dois mil e quinze tinha ainda] é
	36	(.) daí: eu soube que existia o o projeto: o EJA <sup>15</sup>
	37	né† em em alguns campi, (.) então eu fui falar com o
	38	Constantino:: sobre a possibilidade de a gente cria:r
	39	>uma coisa parecida lá<=
Bruna	40	[haaammm]
Bruno	41	[daí eu escrevi u:m] >aí ele pediu que eu escrevesse<
	42	pra ele (.) um projetinho (.) é:: (.) foi o que eu
	43	fiz só que nes- só que quando eu fiz isso já tinha
	44	acabado o jubilamento >foi assim que acabou o
	45	jubilamento< aí eu falei “ah bom acabou o jubilamento
	46	então é preciso que se faça alguma coisa com esses
	47	alunos” aí eu fui fal- procurei o Constanti:no
	48	escrevi es- ele ele me pediu pra escrever esse
	49	projeto escrevi mandei o e-mail pra ele, aí nesse
	50	processo de escrever o projeto e mandar o e-mail pra
	51	ele, surgiu a a:: esse pedido da reitoria de que se
	52	criassem ((engolindo)) essas turmas de aceleração na
	53	época=
	54-59	[...]
Bruna	60	eu não sabia que cê tinha: tido esse movimento não
Bruno	61	é tive (.) porque eu tav- tava vindo lá de Nova
	62	Iguaçu: e eu sempre acho que a gente não tá fazendo
	63	nada no Alcântara e que a gente tá trabalhando pra
	64	pra: pra uma galera que de repente a maioria das
	65	pessoas ali nem precisa estar numa escola pública eu
	66	sempre tenho essa impressão
Bruna	67	é?
Bruno	68	é não a maioria hoje hoje eu mudei essa visão eu
	69	achava que a maioria dos alunos ali não precisava (.)
	70	a a agora eu acho que tem muitos ainda que não
	71	precisam <u>mas</u> o que me incomoda <u>mais</u> é que os que
	72	precisam acabam saindo
Bruna	73	[aham]
Bruno	74	que [na época] do jubilamento isso acontecia direto
	75	os alunos o <u>perfil</u> do alunado de escola pública=

<sup>15</sup> Educação de Jovens e Adultos

Bruna	76	[aham]
Bruno	77	[era era a] galera que saía no jubilamento=
Bruna	78	Sim
Bruno	79 80 81 82 83 84 85 86 87 88	=isso eu via claramente tend- tendo trabalhado na prefeitura (.) e trabalhando no:: no em No- em: na prefeitura do <u>Rio</u> e em Nova Iguaçu chegando no Alcântara eu via claramente os caras que saíam no jubilamento eram os alunos de escola pública clássica "assim" >isso me incomodava< (.) afinal de contas a gent- a gente é servidor público, trabalhando para o público, só que só que os alunos com os quais a gente [eu deveria mesmo trabalhar acabavam sendo expulsos] né?
Bruna	89 90	[tem mais necessidade da escola pública saía] aham
Bruno	91 92 93 94 95	e: no projeto que eu escrevi lá, eu dizia: que (.) <apesar de ter acabado o jubilamento> esses alunos iam acab- continuavam iam continuar saindo porque iam ficar reprovados iam ficar desestimulados eles saem do trais [né] cê imagina: "numa turma regular"
Bruna	96	[sim] ia ter uma defasagem aí
Bruno	97 98 99 100 101 102	exato daí foi isso eu escrevi o projeto e depois a gente começou a fazer reunião a a primeira reunião reunião fomos eu a: (.) eu Constantino (.) a Sueli de história (.) "eu Constantino a Sueli de história" e a Mariane (.) só e a gente começou >a ver quem que poderia participar do projeto<
Bruna	103 104 105	então quando o projeto surgiu como você já tinha tido: >já tinha enfim< cê já tinha essa <u>motivação</u> assim ideológica: essa coisa que te=
Bruno	106	exato
Bruna	107 108	=>incomodava, e aí quando o projeto surgiu você já tava:,
Bruno	109	envolvido ali
Bruna	110	envolvido=
Bruno	111	[nas primeiras reuniões]
Bruna	112	=[no clima]=
Bruno	113	[exato]
Bruna	114	=[dessa desse] dessa movimentação

Início esta discussão chamando a atenção para a postura adotada por Bruno em seu relato, uma postura claramente ativa diante do sentimento de incômodo gerado a partir do confronto entre suas crenças e a forma como o mesmo vinha experienciando sua docência no colégio no qual entrara recentemente.

Bruno afirma que, desde sua entrada na instituição, ele se sentia incomodado com o jubilamento que, na época, ainda existia (l. 25-26) e estabelece um paralelo cujo cerne é a desigualdade social e econômica existente entre os estudantes do colégio. Ao passo que "de repente a maioria das pessoas ali nem precisa estar numa escola pública" (l. 64-65), "os caras que saíam no

jubilamento eram os alunos de escola pública clássica “assim, ” (l. 82-84). Aqui, Bruno faz um recorte socioeconômico de análise: enquanto uma grande parcela dos estudantes do Alcântara vem de famílias que poderiam arcar com os gastos de uma instituição particular, os alunos que estavam mais suscetíveis ao jubilamento eram exatamente aqueles em maior situação de vulnerabilidade social, logo, os que mais precisavam estar ali. Percebo que a fala de Bruno ecoa a associação que é feita por especialistas entre a renda e a escolaridade das famílias e o desempenho escolar dos estudantes, sendo mais provável que os mais pobres sejam excluídos por evasão ou defasagem escolar devido à repetência (Galvão, 2003 apud Couto, 2016).

Bruno estabelece uma relação paradoxal entre o que ele acredita ser o objetivo primeiro de nossa função – “afinal de contas a gente- a gente é servidor público; trabalhando para o público;” (l. 84-86) – e o exercício dela – “só que só que os alunos com os quais a gente [eu deveria mesmo trabalhar acabavam sendo expulsos] né?” (l. 86-88). Ainda que, no momento de nossa conversa, ele afirme que sua impressão não siga sendo a mesma – “hoje hoje eu mudei essa visão” (l. 68) –, essa era sua visão na época de sua entrada no colégio, justificada por experiências anteriores. Antes de ingressar no colégio, Bruno havia sido professor das redes municipais de ensino de Nova Iguaçu e do Rio de Janeiro (l. 61-62 / l. 80-81), o que lhe confere autoridade – “isso eu via claramente” (l. 79) – para fazer a avaliação acima detalhada.

Ao se ver inserido em um contexto de ensino público que ainda mantinha, em 2015, a prática antidemocrática do jubilamento<sup>16</sup> dos estudantes que não obtinham o desempenho escolar desejado, uma prática nessa época já ilegal<sup>17</sup>, Bruno relata seu incômodo – “desde quando entrei no colégio me incomoda bastante a coisa do jubilamento que existia, ” (l.24-26) / “>isso me incomodava<” (l.84). É esse incômodo que o motiva a buscar alguma ação cujo objetivo seria atender os alunos que continuariam a repetir o ano escolar e que, conseqüentemente, ficariam desmotivados e, em algum momento, deixariam o colégio – “esses alunos iam acab- continuavam iam continuar saindo porque iam ficar reprova:dos iam ficar desestimulados” (l. 92-94). Ou seja, como ele havia

<sup>16</sup> Falo sobre a história do colégio e a extinção do jubilamento na subseção 3.1

<sup>17</sup> Lei 9.394/96, Art. 3º e Artº 12, inciso V. Constituição Federal – Cap III, Seção I, Art. 206 inciso I.

dito anteriormente, era preciso que se fizesse alguma coisa com aqueles alunos (l. 46-47). A pedido do diretor do *campus*, Bruno elabora então um projeto – “[daí eu escrevi u:m] >aí ele pediu que eu escrevesse< pra ele (.) um projetinho (.) é:: (.) foi o que eu fiz” (l. 41-43) –, porém, este fica em suspenso devido à solicitação da reitoria de que se criassem ‘turmas de aceleração’<sup>18</sup> para os estudantes em situação de defasagem escolar – “aí nesse processo de escrever o projeto e mandar o e-mail pra ele, surgiu a a:: esse pedido da reitoria de que se criassem ((engolindo)) essas turmas de aceleração na época=” (l.49-53).

Analisando o relato de Bruno, percebo sua crença de que seu trabalho como servidor docente público deveria se voltar especialmente a estudantes vindos de camadas da população de menor prestígio socioeconômico. Essa forma de compreender seu cargo de professor como dotado de uma função social e política está diretamente relacionada às ações que o mesmo busca tomar em ambiente institucional. Segundo os estudos de Woods (1996 apud Barcelos, 2004), as crenças são consideradas como interativas, recíprocas e dinâmicas, o que leva a uma estreita relação entre crenças e ações. A pesquisa sobre crenças na Linguística Aplicada mostra que o foco na experiência é tão importante quanto o foco na crença em si, pois explorar o sentido de uma experiência pode revelar relações entre a vivência e a crença a partir dela estabelecida, em outras palavras, podemos conhecer a origem de uma crença (Miccoli, 2010, p. 136). O que interessa na pesquisa sobre crenças é entender como elas são usadas no processo de tomada de decisão dos professores, ou seja, em suas ações, no contexto em que estes se inserem, pois “crenças não existem em um vácuo contextual” (ibid.).

No caso de Bruno, infiro que sua experiência anterior como professor das redes municipais de Nova Iguaçu e do Rio de Janeiro tenha sido de extrema relevância para sua crença no importante papel social que sua função deve desempenhar. Enquanto, em sua experiência passada, Bruno trabalhava com “os alunos de escola pública clássica” (l. 83), em sua experiência atual, Bruno tem a impressão de que “a gente não tá fazendo nada” (l. 62-63). Nessa

<sup>18</sup> Nesse momento, o projeto em vias de construção ainda não tinha um nome, o que fez com que ele passasse a ser informalmente chamado de “turmas de aceleração”, em referência ao Programa de Aceleração de Aprendizagem, instituído pelo MEC desde 1997 nas escolas municipais e estaduais. Maiores informações sobre este programa podem ser conhecidas através do site <https://www.educabrazil.com.br/aceleracao-de-aprendizagem/>

interação dinâmica entre indivíduo e contexto – uma relação dialética –, Bruno experiencia uma emoção, definida por ele como um incômodo. No campo da Psicologia, compreende-se que a emoção é um sentimento “que motiva, organiza e guia percepção, pensamento e ação” (Izard, 1991, p. 14 apud Barcelos, 2013, p. 165), o que reforça a relação anteriormente estabelecida entre o incômodo por ele experienciado e sua ação em propor, diretamente para o diretor do *campus*, um projeto que atendesse os alunos que não obtinham os resultados escolares desejados e, mais tarde, em aderir à proposta de projeto encaminhada pela reitoria, que viria a se tornar o projeto TRAIS.

Apresento, agora, o terceiro excerto selecionado para esse primeiro tópico de discussão. Nele, faço meu relato sobre como se deu a minha decisão em integrar o projeto TRAIS.

### Excerto 3: “Aos quarenta e cinco do segundo tempo.”

Bruna	249	lembra? e aí no final das contas a equipe não queria
	250	>ninguém da equipe queria< só eu eu eu na verdade
	251	ficava um pouco em silêncio (.) pras pessoas não
	252	jogarem pra cima de mim porque eu tinha meus receios
	253	mas aí ninguém da equipe queria e no final das contas
	254	ia sobrar pra professora mais recente como se fosse
	255	uma: punição↑ né (.) e a professora mais recente ela
	256	não queria de <u>jeito</u> nenhum e eu acho que ela não não
	257	ia ter o perfil pra isso [que ia ser n-]=
Bruno	258	[quem é a professora mais
	259	recente?]
Bruna	260	=(hh) é pra falar mesmo? (hh)
Bruno	261	pode falar (hh)
Bruna	262	(hh) Marléia
Bruno	263	ah tá
Bruna	264	é eu sabe quem é↑
Bruno	265	((fungando)) sei
Bruna	266	eu acho que ela não tem de fato o perfil eu ach- pelo
	267	pela forma como o ano dela em dois mil e dezessete
	268	tinha se dado eu achei que ela ia acabar tendo muito
	269	conflito que ela ia que ela não ia ser uma pessoa bem
	270	flexível pra lidar com o que o projeto tava propondo
	271	(.) e aí↑ eu pensei “bom eu acho que também pode ser
	272	uma uma motivação pra eu já que eu vou entrar no
	273	mestrado pra eu: unir uma coisa à outra e <u>repensar</u> o
	274	que eu tenho fe:ito repensar educaçã:o dentro do
	275	âmbito do projeto e talvez jogar [ <u>isso</u> ] >pro que eu
	276	ia precisar<”
Bruno	277	[uhum]
Bruna	278	((fungando))então foi foi meio que >por aí assim< mas
	279	eu tomei a decisão aos quarenta e cinco do segundo
	280	tempo↑ tipo nas últimas reuniões
Bruno	281	é porque eu lembro que tava tava tendo rodízio né?
Bruna	282	é

Bruno	283 284	de voc- entre vocês [da equipe] pra frequência na reunião
Bruna	285 286 287 288 289 290 291 292 293 294 295 296 297 298-307	[sim] sim a gente a:: o cada hora quem podia ia na reunião pra gente saber o que que tava sendo conversado ma:s não tinha nenhum nome definitivo eu ficava pensando com meus botões (h) mas eu não falava nada pra não jogarem pra cima de mim de cara (h) e aí: aos quarenta e cinco do segundo tempo >acho que sei lá< no fina:l eu não lembro nem se foi no final do ano passado ou se já foi no início desse ano (.) eu acho que foi já em dois mil e dezoito, que eu fui pela primeira vez numa reunião que foi naquele momento que "agora <u>tem</u> que ter alguém no projeto" aí eu falei com a equipe que eu assumia e expliquei esses porquês assim pra eles, [...]

No excerto 2, como interlocutora de Bruno, demonstro estar de acordo com partes de sua argumentação – comentando “sim” (l. 78, 96) ou mesmo completando algumas de suas ideias (l. 89, 96). No entanto, apesar de conhecer Bruno desde minha entrada no colégio e ter tido a oportunidade de estreitar laços com ele desde o início do projeto TRAIS, fico surpresa ao tomar conhecimento de sua iniciativa anterior – “[haaammm]” (l. 40) “eu não sabia que cê tinha: tido esse movimento não” (l. 60) –, da qual nunca havia tido ciência. Interpretando reflexivamente o excerto 3, compreendo minha surpresa, pois percebo que meu posicionamento toma um caráter passivo. Apresento muita hesitação em relação à adesão ao novo projeto institucional em desenvolvimento e postergo ao máximo o anúncio de que poderia assumi-lo, tomando minha decisão “aos quarenta e cinco do segundo tempo” (l. 279-280, 290-291).

Esta hesitação está igualmente presente em alguns momentos da interação que acontecem pouco antes do início do excerto 3 selecionado, nos quais eu me alinho com Bruno em relação à vivência de um sentimento de incômodo, que no meu caso se explicava pelo entendimento de que o programa da disciplina de francês não atendia ao perfil e às necessidades do público do colégio por ser, a meu ver, conteudista e gramatiqueiro. Relaciono isso à compreensão de que eu poderia ter um perfil adequado à proposta do projeto TRAIS, porém recuo, pois temia que ele fosse “um grande abacaxi” (l. 171, 178). Adiciono a esse temor o argumento de que eu poderia também vir a acumular muitas novas tarefas ao longo de 2018, pois havia acabado de ser aprovada no processo de seleção de mestrado.<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Para ler o trecho citado neste parágrafo, ver anexo 3, páginas 115 a 120.

Apesar de eu já haver considerado ser a representante da equipe de francês no projeto TRAIS – “eu ficava pensando com meus botões” (l. 288) –, eu seguia hesitando, ou mesmo resistindo a me engajar no mesmo, o que identifico através das seguintes afirmações: “só eu eu eu na verdade ficava um pouco em silêncio (.) pras pessoas não jogarem pra cima de mim” (l. 250-252) e “eu não falava nada pra não jogarem pra cima de mim de cara” (l. 289-290). Associo essa resistência ao valor negativo que atribuí, na época, ao projeto, pois o interpreto como se ele pudesse vir a ser um fardo, algo a ser ‘jogado pra cima de mim’ ou, como dito no parágrafo anterior, ‘um grande abacaxi’. Desse modo, uso o silêncio como escudo; busco não manifestar meus pensamentos sobre, talvez, participar do projeto de forma a me proteger de alguma provável pressão vinda da equipe, já que “no final das contas a equipe não queria >ninguém da equipe queria<” (l. 249-250). Entendo que esse valor de fardo esteja igualmente presente quando acrescento que “ia sobrar pra professora mais recente como se fosse uma: punição↑ né” (l. 254-255). Cabe aqui explicar que, em muitos casos, a prioridade de escolha (migração de *campus*, escolha de cartão de horários, por exemplo) é geralmente determinada em função da antiguidade do professor no departamento e/ou no *campus*. Sendo assim, caso não houvesse a manifestação voluntária de uma das professoras da equipe, o projeto TRAIS seria destinado à última professora a chegar no *campus*. Ou seja, o TRAIS, era ‘a furada da vez’.

Contudo, apesar da notória esquivia, termino por decidir em participar do projeto e identifico, no excerto 3, dois argumentos que dão base à minha tomada de decisão final: a julgada inadequação do perfil da professora mais recente à proposta pedagógica do TRAIS e a possibilidade de essa experiência me fornecer elementos para minha futura pesquisa de mestrado. Em relação ao primeiro argumento, posso inferir que, ao julgar que minha colega “ia acabar tendo muito conflito” (l. 268-269) porque “ela não ia ser uma pessoa bem flexível pra lidar com o que o projeto tava propondo” (l. 269-270), implicitamente, me construo em oposição a ela e atribuo valor positivo a mim mesma. Arriscando a possibilidade de soar arrogante, vejo que julgava dispor de habilidades pessoais mais adequadas à função; no caso, acreditava ser mais adaptável a diferentes situações e contextos.



Em relação ao segundo argumento, entendo haver uma espécie de ‘jogo de interesses’. Conforme expliquei no capítulo 1, os questionamentos aos quais eu vinha me confrontando impulsionaram-me a tentar uma vaga no curso de mestrado, cuja pesquisa apenas faria sentido se ela tomasse corpo a partir da prática e para ela se voltasse. Ora, a emergência de um projeto institucional de caráter essencialmente contestador vinha ao encontro fosse de meus anseios – “repensar o que eu tenho feito repensar educação:o” (l. 273-274) – fosse de uma provável futura necessidade de desenvolvimento de pesquisa de mestrado – “talvez jogar [isso] >pro que eu ia precisar<” (l. 275-276). Assim, eu poderia “unir uma coisa à outra” (l. 273), o que parecia ser uma boa razão para vencer a resistência em me engajar no projeto.

Conforme dito anteriormente, percebo haver um caráter passivo em meu posicionamento em relação à adesão ao projeto TRAIS. O fato de eu estar insatisfeita com o modo como eu vinha experienciando a docência desde minha chegada ao colégio não foi por si só suficiente para minha tomada de decisão. Apesar de haver um temeroso desejo silenciado em tomar novos rumos, recorro a situações outras – a (suposta) inadequação do perfil de minha colega e a construção da futura pesquisa de mestrado – na busca de racionalmente ‘criar coragem’ para ‘assumir o fardo’. Frente a essa compreensão, não posso evitar estabelecer um paralelo entre a postura de Bruno e a minha. Ao passo que Bruno é impulsionado à ação (social e política) por seu incômodo, eu, apesar do meu, temo em sair do lugar comum.

Ao analisar o excerto 2, falei sobre a relação interativa entre as experiências de Bruno, as crenças emergentes a partir delas e suas ações planejadas e/ou realizadas. No trecho analisado, há uma interrelação coerente entre esses três elementos, sendo ela igualmente atravessada pelas emoções. Entretanto, há situações nas quais essa consonância não está presente, ou seja, nas quais há uma discrepância entre o discurso (sobre o que se pensa e se diz acreditar) e o fazer. Ao tratar das tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, Barcelos (2006) põe luz sobre as visões de diferentes autores<sup>20</sup> cujos estudos a respeito de crenças e da prática do professor se orientam para a dissonância ou conflito entre crenças e ações.

---

<sup>20</sup> Woods, 1996, 2003; Borg, 2003; Johnson, 1994; Ellis, 2004

Para explicar essa dissonância, Borg (2003 apud Barcelos, 2006) distingue “mudança comportamental” de “mudança cognitiva”. Segundo o autor, uma mudança não implica necessariamente em outra, podendo um professor que reflete sobre suas crenças, e mesmo chega a novos entendimentos sobre elas, manter práticas já consolidadas. O inverso também é possível, uma mudança de comportamento não significa que venha a haver uma mudança cognitiva. Borg não vê essa discrepância como negativa, mas como “resultado da interação constante que existe entre as escolhas pedagógicas dos professores e suas percepções do contexto instrucional, e particularmente, dos alunos” (p. 94 apud Barcelos, 2006, p. 29). A visão que Borg defende, então, é a de que fatores contextuais afetem a prática do professor. A essa visão, relaciono o que afirma Johnson (1994 apud Barcelos, 2006) ao explicar essa dissonância. O autor aponta para o fato de que “os professores podem vivenciar uma boa dose de dissonância quando eles se percebem ensinando de uma maneira que é inconsistente com suas crenças projetadas ou recém-emergentes sobre eles mesmos como professores e sobre seu ensino” (p. 38 apud Barcelos, 2006, p. 29). Entretanto, por possuírem poucas ou mesmo nenhuma imagem alternativa em seu contexto na qual possam se basear, eles sentem não ter poder para alterar suas práticas, ainda que tenham consciência dessa discrepância.

Isto posto, relaciono, nesta análise, o dito comportamento passivo à dissonância de que falam os autores supracitados. Ainda que já estivesse imersa em um processo de autorreflexão e tivesse consciência das crenças que haviam emergido (ou estavam em emersão) sobre mim enquanto professora e sobre o ensino do francês na escola pública, tal conhecimento (“mudança cognitiva”) não foi acompanhado de uma efetiva busca de ação, como se não houvesse outro caminho que não fosse ‘seguir o fluxo’. Ambos os autores compreendem haver forças externas ao professor – salas cheias, programas fixos, exigências de pais, diretores ou colegas, prazos, carga de trabalho, entre outras – que o sobrecarregam e inibem sua habilidade em buscar novas práticas. Compreendo, a partir da análise do excerto 3, que, inicialmente, associo o projeto TRAIS a mais um desses fatores de sobrecarga física e mental – o fardo –, afinal, eu estaria envolvida em mais uma frente de trabalho em minha rotina já exaustiva.

Enfim, não posso passar para a seção seguinte sem antes citar aqui um último aspecto que emerge da análise do excerto 3: o temor em sair da Zona de Conforto. No entanto, por compreender que esse aspecto emerge também em outros

momentos da interação, tratarei dele com mais profundidade no segundo momento do próximo tópico de análise. Para, então, concluir esta seção, recorro à Nóvoa (2007). O professor-pesquisador aponta que um dos desafios da educação é uma formação mais centrada nas práticas e nas reflexões sobre as práticas, opondo-se às formações tradicionais de cunho teórico-metodológico. O autor julga “desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como”. Felizmente, eu diria para Nóvoa, esse desafio está aceito pelos professores-pesquisadores-praticantes-exploratórios, com os quais aprendi, entre tantas coisas, que assumir o não controle pode ser um importante passo para a ação.

## 4.2

### A busca pela zona de conforto, expectativas e... frustrações!

Para desenvolver o debate deste segundo tópico de análise, trago dois excertos. No excerto 4, apresento um trecho da conversa imediatamente posterior ao trecho anteriormente analisado. Trata-se da sequência de minha fala, no entanto, por entender que os dois trechos aqui selecionados abrem novas possibilidades de debate, dedico a eles uma nova seção.

#### Excerto 4: “E aí o projeto começou”

Bruna	285 297 298 299 300 301 302 303 304 305 306 307	[...] (.) é:: ((fungando)) e aí o projeto começou↑ eu ficava achando que eu ia conseguir >fazer tudo o que não fazia em sala de aula< (hhh) eu tinha meio que uma expectativa de (.) >de assim< reduzir conteúdo e tudo mas fazer com que eles entendessem de fato: é: conseguissem se desenvolver mais <u>plenamente</u> no que a gente trabalhasse na língua (.) e que eu ia conseguir fazer isso em francês↑ que eu ia conseguir trazer de fato a língua estrangeira pra sala de aula acho que muito próximo da maneira como eu fazia no curso
Bruno	308	°uhum°
Bruna	309 310	entã::o eu tinha uma expectativa nesse sentido (.) é:: que acho que se frustrou um pouquinho (hhh)
Bruno	311	é
Bruna	312 313	mas acho que a gente vai idealizando também↑ (.) é:: °cê tinha alguma coisa nesse sentido? Cê pensava em, °
Bruno	314 315	ah pensava eu acho que que e- eu tinha >ainda tenho assim< eu acho muitas expectativas mas acho que o

316	problema <u>maior</u> que a gente tem† sem dúvida é é é a
317	baixa frequência que é a frequência irregular=

Após ter narrado para meu colega como havia sido o meu processo de tomada de decisão em integrar o TRAIS, falo sobre minhas expectativas – e idealizações – em relação à abordagem pedagógica que eu gostaria de adotar com as turmas. Logo em seguida, Bruno cita o prejuízo causado pela baixa frequência/frequência irregular dos estudantes, mas reforça que “as coisas acontecem” (l. 319-320) quando eles estão presentes. Durante os minutos seguintes, em trecho não selecionado, nossa conversa toma outro caminho. Falamos sobre, apesar dos desafios e dificuldades, estarmos gostando da experiência em participar do projeto TRAIS e eu comento sobre as impressões de minhas colegas do outro *campus* no qual o projeto também estava em curso, para as quais a experiência estava sendo demasiado desgastante, o que as desencorajava a continuar no projeto no ano letivo que se seguiria. Retomo, então, minha narrativa anterior, voltando a falar um pouco mais sobre minhas expectativas.<sup>21</sup> Segue-se, aqui, o excerto 5.

#### Excerto 5: “Então eu fui com essa expectativa pro TRAIS”

Bruna	348	mesmo tendo sentido um ano bem difícil (.) é:: mas
	349	aí quando eu fui (.) acho que é porque eu tinha† a
	350	vontade de fazer com que esses alunos <u>de fato</u> é mas
	351	não só esses mas os os alunos >de uma maneira geral<
	352	conseguissem produzir em francês se expressar em
	353	francês na língua é: <u>ouvir</u> <u>ler</u> bem (.) e mas pra isso
	354	acho que a gente devia ter um conteúdo mais adaptado
	355	à realidade deles então eu fui com essa expectativa
	356	pro TRAIS iam ser menos alunos né† (.) é: quando o
	357	ano começou (.) eu:: eu comecei a ver assim uma certa
	358	dificuldade em colocar isso em andamento e aí: eu eu
	359	decidi ter uma conversa com eles assim sobre o que
	360	que eles achavam do francês ao longo dos anos
	361	anteriores pra ver se batia com até com a visão que
	362	eu ti:nha pra ver se o que que eu construía a partir
	363	do que eles diziam entendeu? aí “peraí que eu tenho
	364	eu anotei aqui o que que eles me disseram”

Já nas primeiras linhas, percebo haver a esperança de que o trabalho com essas turmas pudesse vir a compensar minhas frustrações, visto que “eu ficava achando que eu ia conseguir >fazer tudo o que não fazia em sala de aula<” (l. 298-300), “que eu ia conseguir trazer de fato a língua

<sup>21</sup> Para ler o trecho citado neste parágrafo, ver anexo 3, 115 a 120.

estrangeira pra sala de aula” (l. 305-306). O fato de o projeto, ainda em vias de ganhar existência concreta, ter um funcionamento interno próprio, desvinculado do das turmas regulares, contribuiu para que eu voltasse a alimentar em mim o desejo de que os estudantes “conseguissem se desenvolver mais plenamente no que a gente trabalhasse na língua” (l. 303-304). Hoje, analisando este excerto, me interrogo sobre de que se trataria esse desenvolvimento pleno, o que seria o ‘tudo’ que eu não alcançava nas aulas regulares.

Para responder a essas interrogações, ou, ao menos, desenvolver algumas reflexões sobre elas, proponho aqui um debate entre a análise de meus dados e alguns dos resultados que emergiram de dois momentos da pesquisa desenvolvida por Miccoli (2010). O primeiro momento se deu ao longo dos anos 2000 e 2003, durante os quais Miccoli foi uma das responsáveis pela condução de um projeto de capacitação de professores de uma rede de ensino particular – presente, na época, em cinco estados das regiões Sudeste e Centro-Oeste – cujo objetivo era “criar um projeto pedagógico para o ensino de língua inglesa na instituição que fosse resultado de estudo, reflexão e consenso coletivo” (p. 146). O segundo momento se deu no ano de 2006, quando a professora conduziu um projeto de educação continuada em uma instituição de ensino superior para professores de escolas públicas do interior. Os resultados de sua pesquisa são fruto da análise dos registros de trabalhos individuais e coletivos dos professores do primeiro grupo e das narrativas sobre experiências de ensino dos professores do segundo grupo. Os resultados que emergem dessas análises documentam a estreita relação entre experiências, crenças e ações e corroboram a percepção que nós, professores, temos em nosso cotidiano escolar: que a sala de aula é um espaço desafiador.

No que concerne à sala de aula de língua estrangeira, um dos desafios relatados pelos professores é o da integração das quatro habilidades – “a escuta, a fala, a escrita, a leitura, que pressupõem o domínio da gramática, do vocabulário, do discurso (aquilo que se diz quando se fala) e da pragmática (como dizer o que se quer dentro dos padrões sociais e culturais adequados)” (p. 151). Os relatos dos professores participantes da pesquisa de Miccoli evidenciam a dificuldade encontrada em desenvolver as habilidades orais, especialmente a da fala. Esta dificuldade relaciona-se diretamente a outros desafios, dentre os quais está o elevado número de alunos por turma. Eis o principal aspecto citado pelos

professores para justificar a priorização da leitura e da escrita. Trato desses desafios nos parágrafos que se seguem.

Seria essa integração o ‘tudo’ que eu teria buscado, porém sem o sucesso desejado, desenvolver com meus estudantes? Mais adiante na conversa, esclareço que “eu tinha a vontade de fazer com que esses alunos de fato é mas não só esses mas os os alunos >de uma maneira geral< conseguissem produzir em francês se expressar em francês na língua é: ouvir ler bem” (l. 350-353). Fica então evidente que “conseguir trazer de fato a língua estrangeira pra sala de aula” (l. 305-306) significava desenvolver de forma equilibrada as quatro competências, afinal, eu intencionava não só “conseguir fazer isso em francês” (l. 304-305) eu mesma, como também levar meus estudantes a compreenderem e se expressarem bem na língua. Compreendo serem essas afirmações reveladoras de minha frustração tanto em recorrer à língua materna nas aulas de língua estrangeira quanto em abordar o seu ensino de forma parcial. Como consequência, passo a partilhar da crença de que é inviável integrar as quatro competências em uma aula de língua estrangeira na escola regular e, assim como os professores participantes da pesquisa de Miccoli, reduzo significativamente ou mesmo abduco do desenvolvimento das habilidades orais, sobretudo a da expressão.

A entrada para o TRAIS seria, então, a chance de fazer diferente. Ou não exatamente. O que me motivava era o novo ou o desejo de retorno ao conhecido? Ainda que eu previsse realizar adaptações curriculares para atender ao público e aos objetivos do projeto – “reduzir conteúdo e tudo” (l. 301), “acho que a gente devia ter um conteúdo mais adaptado à realidade deles” (l. 354-355) – eu seguia desejando agir “muito próximo da maneira como eu fazia no curso” (l. 307). É curioso observar como eu insisto, apesar do que eu já havia experienciado ao longo dos dois anos no colégio, em retornar a um ideal de ensino construído a partir dos padrões das escolas de línguas. O sucesso da integração das quatro habilidades está diretamente relacionado a um outro padrão, talvez o mais difundido: o das turmas pequenas, de no máximo 15 estudantes. Este limite no número de estudantes é o que “segundo essas instituições, garante a qualidade do ensino e a efetividade da aprendizagem” (p. 147). O projeto político pedagógico do TRAIS previa que cada turma atenderia no máximo 20 estudantes, ou seja, eu sabia que “iam ser menos alunos né” (l. 356), o que poderia me dar finalmente a

chance de, mesmo na escola regular pública, garantir a dita efetividade da aprendizagem, ou, segundo minhas próprias palavras, garantir o desenvolvimento pleno (l. 303). Concluo, desse modo, que ainda estavam bastante arraigadas em mim a crença de que a proficiência oral fosse o ‘atestado de sucesso’ na língua estrangeira e a crença de que o bom ensino dependia de fatores como turmas pequenas e homogêneas. Essas crenças justificam-se seja por o que é socialmente difundido a respeito do ensino-aprendizagem de línguas seja pela minha principal experiência profissional anterior em um curso livre.

A reflexão aqui desenvolvida leva-me a resgatar um importante aspecto citado na conclusão do primeiro tópico de análise: o temor em sair da zona de conforto. Julgo ser esse o momento propício para retomar e desenvolver esse conceito. Para tal, baseio-me na redefinição do conceito de Zona de Conforto (doravante ZC) conforme elaborado por Colombo Gomes (2018). Norteadas pela Prática Exploratória, a professora-pesquisadora baseia-se, entre outros, nos estudos da face iniciados por Erving Goffman (1967/1974 apud Colombo Gomes, 2018), que estabelece que a face simboliza as necessidades de afeto e respeito que um indivíduo tem em uma interação. Como professora formadora de língua inglesa, Colombo Gomes percebeu que seus estudantes licenciandos – logo, futuros professores de língua inglesa –, restringiam-se, em suas produções orais, a estruturas linguísticas ligadas aos primeiros estágios de aquisição, ainda que grande parte deles frequentara ou frequentava cursos de inglês. A autora compreende que isso se explica pela necessidade que os estudantes têm de evitarem tanto a exposição de seus conhecimentos quanto o julgamento de seus pares em interação. Desse modo, através de um estado consciente, eles resguardam-se em uma zona de conforto na qual não correm o risco de cometer erros, tendo, assim, suas faces protegidas. Nas pesquisas que conduziu em 2005-2006 e 2015-2016, a professora-pesquisadora observou que fatores como inaptidão, medo de errar, de ser criticado, de ser julgado, inadequação, insegurança contribuíam para a permanência na zona de conforto. Mesmo que as pesquisas tenham sido conduzidas em contextos temporais e sociais distintos e sob perspectivas distintas, a pesquisadora encontrou uma reincidência destes fatores.

Apesar de ambas as pesquisas, a de Colombo Gomes e a minha, serem conduzidas em contextos de ensino-aprendizagem de línguas, nossos enfoques são distintos. Em seu estudo, a professora-pesquisadora trata do conceito de ZC para

descrever o estado consciente de estagnação linguística de um falante de língua estrangeira como estratégia de preservação da face. Ainda que em contexto distinto, integro este entendimento à minha pesquisa, adaptando-o aos objetivos desta análise. Integrar o TRAIS significava aceitar participar de uma experiência desconhecida, sobre a qual eu não sabia se teria controle, o que gerava insegurança e algum temor. Dessa forma, relaciono a resistência de que falei no tópico 4.1 a alguns dos fatores destacados por Colombo Gomes para a permanência na zona de conforto. Do mesmo modo, entendo que pretender fazer “muito próximo da maneira como eu fazia no curso” (l. 307) era uma estratégia de preservação da face. Paradoxalmente, aprisiono-me a um padrão já conhecido justamente quando tenho ao meu alcance a chance de liberdade de ação. Entendo esta tentativa de retorno a um modelo já experienciado como um estado consciente de estagnação. A ainda recente experiência na escola – fazia apenas pouco mais de dois anos desde minha entrada – havia me ‘tirado do eixo’, sendo assim, no momento em que eu tinha em mãos a autonomia para pensar em um currículo próprio e para reinventar a sala de aula, recorro a um lugar no qual eu me sentia segura e relativamente resguardada de cometer erros. Em outras palavras, busco conforto.

Não tardou para que, novamente, eu vivenciasse novas frustrações em meu caminho – “eu tinha uma expectativa nesse sentido (.) é:: que acho que se frustrou um pouquinho (hhh)” (l. 309-310) – mas, dessa vez, aceitando com naturalidade que “a gente vai idealizando também” (l. 312). Entendo que este seja um momento significativo de abertura de espírito a novos aprendizados e a um importante processo de ressignificação de crenças. E é na busca de uma relação mais horizontal e colaborativa com os estudantes que os convido a uma conversa franca sobre suas impressões e sugestões a fim de redefinir as rotas (l. 359-363).

Hoje, passada a experiência no TRAIS, olho com empatia para esses dados, olho com empatia para essa professora que, apesar de experiente e ciente de seus conhecimentos e competência, nem sempre se mantém segura diante dos desafios cotidianos. Espero que ela jamais dê lugar a uma versão de mim dotada de certezas, espero que ela jamais se enrijeça em suas verdades.

### 4.3

#### O que é que eu vou fazer com essa tal agência?



Nesta terceira seção, trago novamente dois excertos dos quais entendo emergirem ricas oportunidades de debate. A fim de melhor contextualizá-los, farei aqui um breve resumo do desenvolvimento da conversa durante os minutos precedentes.

No trecho anterior ao selecionado para o excerto 6, eu relato para Bruno o que havia anotado em conversa com os estudantes de ambas as turmas. Em minhas notas, constavam suas opiniões a respeito do ensino do francês desde o 6º ano do Ensino Fundamental. Após ouvi-los e perceber que as impressões ali relatadas vinham ao encontro de muitas de minhas impressões pessoais – ensino predominantemente voltado para a gramática e para passar na prova (l. 371-372), dificuldade em reconhecer o uso do que era ensinado no “contexto de vida” (l. 385) – eu lhes perguntei então sobre a forma como eles gostariam de aprender a língua.<sup>22</sup> Eis a resposta obtida:

Excerto 6: “O lugar da passividade”

Bruna	395 396 397 398	[...] e aí↑ quando eu perguntei do que que eles gostariam eles falaram da questão do <u>contexto</u> que eles queriam aprender mais em relação ao contexto, =
Bruno	399	“uhum”
Bruna	400 401 402	=e ser <u>mais</u> chamados pra responder (.) e aí eu entendi que eles talvez eles ocu- se sentissem num lugar de muita passividade
Bruno	403	é a interação né talvez [( )] interação
Bruna	404 405-408	[é:] uma falta de interação [...]

De acordo com a fala dos estudantes, entendo haver dois aspectos sendo trazidos à tona neste excerto, ambos interrelacionados. O primeiro deles diz respeito à perpetuação de uma abordagem tradicional de ensino-aprendizagem de línguas no espaço escolar. Conforme ressalta Woods (2006, p. 90), as abordagens tradicionais de ensino fazem uma distinção explícita entre aprender a língua e usar a língua. Trata-se de um processo claramente compartimentado, cuja primeira etapa é a do aprendizado, realizado através de explanações e exercícios, e a segunda etapa é a do uso, ou seja, da prática dos aprendizados recebidos. Ainda que outras abordagens ou perspectivas de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras tenham se

<sup>22</sup> Para ler o trecho citado neste parágrafo, ver anexo 3, 115 a 120.

desenvolvido e se difundido (abordagem comunicativa, perspectiva acional, por exemplo), reconheço ser ainda bastante significativa a presença de uma abordagem mais próxima da tradicional tal qual descrita por Woods. Desse modo, compreendo que o fato de os estudantes reivindicarem “aprender mais em relação ao contexto” (l. 397-398) se explique pela pouca clareza existente entre o que é ensinado e seu contexto de uso, visto que o currículo regular tem maior enfoque nas estruturas linguísticas. Entendo que a manutenção desse modelo de ensino justifique-se igualmente pelo desafio em integrar as quatro habilidades linguísticas em salas de aula com elevado número de alunos, conforme observado no tópico 4.2.

O segundo aspecto que vejo emergir do excerto 6 diz respeito a uma questão fundamental: a da práxis da sala de aula (Bohn, 2013). A solicitação dos estudantes para serem “mais chamados pra responder” (l. 400) leva a uma importante reflexão sobre os lugares ocupados pelos principais atores da comunidades escolar, o aluno e o professor. Para me aprofundar nesta reflexão, apresento o excerto 7.

#### Excerto 7: “Eu sento aqui e me explicam alguma coisa”

Bruno	434 435 436 437 438 439	é até a coisa de que isso eu a- isso eu acho que também eu acho que marcou muito o o início e o percurso eu acho tamb- tem marcado (.) que é a gente querer que eles que eles mudassem um pouco a postura (.) como alunos no sentido de participarem mais de terem mais de terem mais <u>agência</u> no processo
Bruna	440	é
Bruno	441 442 443 444 445	e aí fica uma coisa do tipo: é é a dificuldade de entender que tipo de agência é essa (.) ou ou qua- é é: de que maneira eles pod- eles podem <u>contribuir</u> pra que a coisa aconteça melhor >porque isso não foi ensinado a eles< nem à gente=
Bruna	446	[aham]
Bruno	447 448	=[a gente] não sabe muito bem como is- como passar isso pra [eles], =
Bruna	449	[é]
Bruno	450 451 452 453 454 455 456	=nem eles sabem como a- a- >como agir dessa maneira< (.) e e: e a própria:: <u>não</u> vontade de participar eu acho que é uma coisa do tipo ah eles “a escola sempre foi uma coisa do eu sento aqui e me explicam alguma coisa eu entendo participo em momentos muito muito <u>específicos</u> de man- de maneiras <u>muito</u> específicas e já pré-estabelecidas”,
Bruna	457	principalmente quando vale <u>ponto</u> ↑
Bruno	458 459 460 461	exato “principalmente quando vale ponto a minha motivação é essa” e aí de repente alguém chega e fala “vamo participa:r vamo vamo construir ju:nto” e (.) do nada né↑
Bruna	462	é

Bruno	463 464 465	então é difícil mesmo:: em alguns meses você mudar o comportamento aprendido ao longo de <u>anos</u> >de escolaridade<
Bruna	466	sim
Bruno	467	é difícil
Bruna	468	e e tanto pra eles quanto pra gente como você falou
Bruno	469 470	sim↑ a nossa formação não foi assim a gente como aluno nu- não teve isso,=
Bruna	471	aham
Bruno	472 473 474 475	=como professores a gente só reproduziu ((tossindo)) >na maioria das vezes< então eu acho que: é é: embora: a <u>vontade</u> sempre tenha existido (.) saber fazer é difícil
Bruna	476	saber fazer °[é difícil]°
Bruno	477 478	[é é é só na:: é na <u>lida</u> mesmo que se aprende eu acho

No trecho suprimido entre os excertos 6 e 7, eu falo sobre ter compreendido, a partir da conversa com as turmas, que havia interesses e expectativas comuns da parte deles e da minha. Eu concordava com a maior parte dos aspectos que eles haviam citado, o que me confortava, pois me parecia que eu estava pronta para (ao menos tentar) oferecer o que eles solicitavam (l. 416-417). Logo em seguida, busco resgatar um assunto que Bruno havia introduzido anteriormente, mas no qual não nos detivemos, a frequência irregular, e menciono também a delicada questão da pouca motivação dos estudantes.<sup>23</sup> No entanto, Bruno parecia ter ainda algo a mais a dizer e assume o turno para retornar ao assunto ‘falta de interação’.

Neste excerto, Bruno desenvolve uma importante reflexão acerca da atitude ativa que se esperava dos estudantes. Segundo a Proposta de Projeto Pedagógico elaborada para o projeto TRAIS (p. 03), o programa justifica-se, assim como os outros programas de mesma natureza desenvolvidos em outros estados do país, pela necessidade de enfrentamento de problemas decorrentes da defasagem idade-série, dos quais o mais preocupante é a evasão escolar. Para tal, há de se desenvolver condições que possibilitem o resgate da autoestima e da credibilidade dos estudantes em sua capacidade de aprendizagem. Nas discussões entre os membros da equipe pedagógica interdisciplinar do *campus* no qual eu trabalhava, debatíamos sobre a importância em trazer o aluno para o centro do processo, o que, a nosso ver, contribuiria positivamente para a valorização de sua autopercepção como agente no processo de ensino-aprendizagem. Mas como adotar um comportamento nunca

<sup>23</sup> Para ler o trecho citado neste parágrafo, ver anexo 3, 115 a 120.

antes estimulado? Como estimular um comportamento nunca antes aprendido? Em uma via de mão dupla, colidimos todos.

O fato de “a gente querer que eles que eles mudassem um pouco a postura (.) como alunos no sentido de participarem mais de terem mais de terem mais agência no processo” (l. 436-439) ilustra que havia um engajamento inicial da parte do corpo docente no que Demo (2001) considera ser “a primeira grande batalha a ser vencida”: “a dicotomia artificial e no fundo prepotente entre professor e aluno” (p. 85). Dicotomia esta gerada pelas propostas de ensino-aprendizagem de tipo instrucionista, “nas quais cabe ao professor ensinar, dar aula, e ao aluno escutar, tomar nota e fazer prova”, o que corrobora minha observação sobre o engajamento dos estudantes ser maior “principalmente quando vale ponto,” (l. 457).

Segundo panorama histórico traçado por Barcelos (2004) a respeito dos diferentes momentos da investigação de crenças sobre aprendizagem de línguas, as primeiras pesquisas caracterizavam o aprendiz como inadequado em aprender, sendo suas crenças consideradas errôneas quando comparadas às dos especialistas. Nesse primeiro momento, ignora-se o contexto, logo, ignoram-se as complexidades inerentes ao ser humano. No final dos anos 90, o contexto é enfatizado, passando a ser compreendido como um conceito dinâmico que dá significado à relação interativa entre crenças e ações. Desse modo, a crença de que o aluno seria inadequado em aprender, sendo o professor o responsável pela sua aprendizagem, deve ser analisada levando-se em consideração que

através do controle das práticas discursivas das aulas, através do uso de perguntas, explicações, instruções de procedimento, e crucialmente, de sua avaliação da linguagem produzida pelos alunos imediatamente após sua articulação, os professores constroem os alunos primariamente como participantes responsivos e passivos no discurso de sala de aula.

(Breen, 1998, p. 124 apud Barcelos, 2004, p. 138)

A partir da interpretação da experiência de aprender línguas em contextos educacionais conforme descrito por Breen, a julgada inadequação do aluno em aprender ganha sentido. É possível, então, compreender a emergência desta crença como uma consequência das ações da sala de aula tradicional. Ao mesmo tempo, é igualmente possível compreender a manutenção desse modelo de (inter)ação – mesmo nos tempos atuais – como uma consequência da força dessa crença, o que

corroborar “a importância da investigação das crenças e das experiências para compreender como elas interagem entre si e as ações moduladas por elas no processo de ensino e aprendizagem de línguas” (Miccoli, 2010, p. 140). Trata-se de um padrão de interação tão arraigado em nossa cultura escolar que se torna “difícil mesmo:: em alguns meses você mudar o comportamento aprendido ao longo de anos >de escolaridade<” (l. 463-465), especialmente quando se considera que “a nossa formação não foi assim a gente como aluno nu- não teve isso” (l. 469-470). Desse modo, “[a gente] não sabe muito bem como is- como passar isso pra [eles]” (l. 447-448).

Vejo ecoar na fala de Bruno uma questão que vai muito além de uma percepção pessoal. Ao refletir sobre as rupturas necessárias na práxis da sala de aula para a construção de um espaço que responda aos anseios de alunos e professores, Bohn (2013) afirma “que a maioria dos professores, mesmo o das gerações mais novas, conviveu com uma escola ‘uniformizada’” (p. 81). O trabalho desenvolvido por Allwright e Woods a respeito da gestão de aprendizagem de línguas, cujo interesse se voltou a compreender as ações envolvidas no processo de negociação de tomada de decisões entre professores e alunos, reforçam a visão dicotômica sobre o que seria papel do professor e o que seria papel do aluno nas interações da sala de aula. Os dados obtidos mostram que, na construção usual dos eventos da sala de aula, “o professor está sendo pago para pensar nas necessidades de aprendizagem dos alunos enquanto os alunos estão pagando de uma forma ou de outra para que suas necessidades de aprendizagem sejam pensadas”<sup>24</sup> (Woods, 2006, p. 99). Ainda que, em uma escola pública, não haja diretamente a troca mercantil à qual se alude, a lógica não deixa de estar instaurada. Assim, enquanto ao professor cabe o planejamento e a execução, ao aluno cabe ouvir e seguir as instruções recebidas. Para aquele que ocupa a posição de aluno, “a escola sempre foi uma coisa do eu sento aqui e me explicam alguma coisa eu entendo participo em momentos muito muito específicos de man- de maneiras muito específicas e já pré-estabelecidas” (l. 452-456). Como esperar que, dessa lógica tradicional de transmissão de conhecimento, ancorada na crença de o professor é o responsável pelas decisões da sala de aula, surjam, espontaneamente, sujeitos autores de sua aprendizagem?

---

<sup>24</sup> Tradução minha

Demo (2001) aponta para o fato de que, em termos de aprendizagem, ambos, professores e alunos, fazem a mesma coisa: aprender. “A diferença, neste caso, é que o professor já é figura experimentada, muitas vezes avaliada e reconhecida em termos de credenciamento, enquanto o aluno está começando sua caminhada” (p. 85). É a consciência dessa igualdade que permite o desenvolvimento de uma educação emancipadora.

O que pode, essencialmente, um emancipado é ser emancipador: fornecer, não a chave do saber, mas a consciência daquilo que pode uma inteligência, quando ela se considera como igual a qualquer outra e considera qualquer outra como igual a sua. (Rancière, 1987/2018, p. 64)

No entanto, a educação instrucionista nega este horizonte, pois inventa uma hierarquia distorcida, dicotomiza superiores e inferiores e cria um sistema que embrutece a ambos. A estes últimos porque, ainda que instruídos, acreditam na inferioridade de sua inteligência. E àqueles porque se condenam a jamais serem compreendidos pelos inferiores (Demo, 2001; Rancière, 1987/2018). Vemos então prosperar a escola “uniformizada” de que fala Bohn (2013), alinhada a uma perspectiva foucaultiana da arqueologia do saber, dentro da qual

um dos papéis centrais do professor era mostrar ao aluno suas deficiências disciplinares, seus erros de conteúdo, sua inadequação comportamental, isto é, o professor impõe seu poder, conforme discursado e legitimado pela sociedade, pelas autoridades educacionais, ou por aqueles que assimetricamente se apoderam do poder, criando assim uma realidade baseada na exclusão.” (Bohn, 2013, p. 81)

É essa realidade excludente que faz prosperar a crença na desigualdade intelectual (Rancière, 1987/2018, p. 65), condenando o aluno a um processo flagrante de domesticação subalterna (Demo, 2001, p. 85). Isto posto, proponho-me, então, a concluir este debate por uma não conclusão, mas pela provocação de Spivak (2012 apud Bohn, 2013, p. 83): *Pode o subalterno falar?*

#### 4.4

#### **Ser professor(a): Identidades em (co)construção**

Para o debate proposto nesta quarta seção, apresento um excerto que, pessoalmente, me toca de modo especial. Em trecho anterior não selecionado para

análise, Bruno e eu havíamos falado sobre aspectos que julgávamos positivos no modo como o projeto vinha se desenvolvendo no *campus* em que trabalhávamos. Entre esses aspectos, Bruno ressalta a importância da interação com professores de outras áreas, e assim chegamos ao momento selecionado para compor o excerto 8. Com vistas a melhor organizar este tópico de debate, subdivido este excerto em duas partes. Apresento, logo abaixo, a primeira delas.

**Excerto 8 (primeira parte): “Eu me sinto mais professor”**

Bruno	699 700 701 702 703 704 705	então é é isso tem sido: tem sido muito bom eu acho (.) e também você ter a chance de você você: (.) ((tossindo)) ter a chance de representar uma área num grupo de discussão (.) então você não tá: você não é uma professora de francês† que tá: >falando com outros professores de francês< (.) a partir de uma base comum que é:: que é o conhecimento de área
Bruna	706	uhum
Bruno	707 708 709	você: tá ali como professor >a sua base comum é outra< a sua base comum é é é o seu conhecimento sobre educação:o o seu conhecimento sobre didática=
Bruna	710	[é mais amplo né]
Bruno	711 712	=[pedagog- pedagogia] >e tudo mais< então eu acho: parece q- eu me sinto mais professor assim eu acho
Bruna	713	eu também
Bruno	714 715 716 717 718	porque assim discutindo no: discutindo no colegiado (.) quando vai discutir questões de: de conteúdo no colegiado ou ou mesmo e:m em reuniões pedagógicas lá dent- dos dentro dos campi (.) eu me sinto: especialista assim eu sou [especialista]=
Bruna	719	[hu:m (hh)]
Bruno	720 721 722	é porque assim (h) não na- (h) não no sentido de: a gente tá falando de um conhecim- falando de um tipo de conhecimento específico de área 'assim' =
Bruna	723	aham
Bruno	724 725 726 727	=então eu pod- eu poderia não ser professor eu poderia se::r (.) um bacharel em em inglês e tá ali discutindo: o: a a as coisas >as coisas relativas ao conhecimento de área<
Bruna	728 729	sim (.) pontos que vão ser a[borda: dos ao longo do a:no e tal]

De forma distinta de como se dá regularmente, a dinâmica de desenvolvimento do projeto TRAIS nos proporcionava trocas mais efetivas entre os membros das diferentes equipes disciplinares. De uma maneira geral, em nosso cotidiano de trabalho, nos reunimos e trocamos com nossos pares de equipe<sup>25</sup>, no

<sup>25</sup> Semanalmente, todas as equipes têm, em seus cartões de horários, dois tempos reservados para a RPS (Reunião Pedagógica Semanal). Nessas reuniões, tratamos não apenas de assuntos referentes ao desenvolvimento pedagógico do programa, mas também de questões administrativas e burocráticas referentes tanto ao *campus* no qual atuamos quanto ao departamento ao qual pertencemos. Além desses encontros, acontecem, no mínimo duas vezes ao ano (no início de cada

entanto, essas trocas abordam sobretudo questões burocráticas ou, quando pedagógicas, questões específicas à disciplina. É a essa organização que Bruno se refere quando afirma que “discutindo no colegiado (.) quando vai discutir questões de: de conteúdo no colegiado ou ou mesmo e:m em reuniões pedagógicas lá dent- dos dentro dos campi (.) eu me sinto: especialista assim eu sou [especialista]=” (l. 714-718), ou seja, alguém com conhecimentos específicos em uma determinada área (l. 721-722); em seu caso, conhecimentos referentes à língua inglesa. Segundo meu colega, para participar desse gênero de discussão, ele poderia ser bacharel em língua inglesa, mas não necessariamente professor, pois ser professor exige igualmente conhecimentos a respeito de educação, didática, pedagogia (l. 709, 711). Esse modo de ver faz com que, conseqüentemente, Bruno se sinta “mais professor” (l. 712) em sua atuação no projeto TRAIS, já que as trocas entre os colegas da equipe multidisciplinar se ampliavam a questões outras que as comumente abordadas entre os pares de uma mesma equipe (l. 707-712).

Passo, agora, para a segunda parte do excerto 8.

Excerto 8 (segunda parte): “O conceito de professor... é outra parada”

Bruno	730	[é é é o que que é]
	731	importante pra s- pra se produzir bem na língua ou
	732	não aquilo ou isso e tal (.) isso é um conhecimento
	733	muito específico (.) não tem a ver com e- eu eu sou
	734	professor não sou professor de inglês (.) eu me sinto
	735	professor não professor de inglês=
Bruna	736	“aham”
Bruno	737	=>de verdade< sempre assim, por isso que eu saí de
	738	curso de inglês inclusive (h) mas aí discutindo ali,
	739	é bacana porque eu sou professor ali
Bruna	740	sabe que é engraçado isso, que eu (.) eu trabalhava
	741	na: na xxxxxxxx antes né, então eu fiquei >oito anos
	742	e meio trabalhando em curso< sempre me denominando
	743	professora de francês ok (.) aí, um tempo depois que
	744	eu tava no colégio depois que eu entrei e comecei a::
	745	(.) meio que: dar de cara assim (hh) com algu:ns
	746	conceitos que eu tinha (.) é:: eu comecei a ter a
	747	impressão e a dizer isso a pensar e a dizer isso que
	748	antes eu ensinava francês e que agora eu tava me
	749	vendo como <u>professora</u> =
Bruno	750	sim
Bruna	751	=de fato parece que o conceito de professor=
Bruno	752	[é outra parada]
Bruna	753	=[de professora] começou a fazer mais sentido quando
	754	eu tava <u>dentro</u> do: do colégio

semestre letivo), os Colegiados de Departamento, ocasião na qual todos os docentes das equipes dos diferentes *campi* se reúnem.



Bruno	755	é que tem a ideia muito de curso que já trabalha com
	756	instrutor né já mudou a nomenclatura instrutor

Logo no início desta segunda parte, vemos como Bruno reforça sua identidade de professor perante qualquer outra categorização que lhe possa ser atribuída. Ainda que atue como professor da disciplina de inglês, Bruno se reconhece, antes de tudo, como professor, no mais amplo sentido que esta palavra possa assumir – “eu sou professor não sou professor de inglês (.) eu me sinto professor não professor de inglês=” (l. 733-735). É esta autopercepção de sua identidade de professor que o conduz à decisão de deixar o curso livre de inglês e a dedicar-se ao ensino regular escolar – “por isso que eu saí de curso de inglês inclusive” (l. 737-738).

Entendo poder estabelecer aqui um diálogo entre o que emerge deste excerto e elementos analisados em tópicos anteriores. Primeiramente, identifico algo que julgo curioso de ser observado: a contraposição entre a percepção de Bruno e a reflexão desenvolvida no tópico 4.2 a respeito do ideal de ensino construído com base nos padrões das escolas de línguas. Na ocasião, falei sobre os padrões construídos pelos cursos livres ao longo de anos terem pautado nossa compreensão (a dos professores e a da sociedade de uma forma geral) do que seria ‘o bom ensino’ de línguas estrangeiras; de que fatores levariam ao sucesso dos estudantes – turmas pequenas e homogêneas, desenvolvimento das quatro habilidades, aulas ministradas exclusivamente na língua alvo, entre outros. Entretanto, ainda que inserido em um desses espaços privilegiados de ensino-aprendizagem de línguas, percebo que meu colega não se deixa aprisionar por crenças que levam a maior parte dos professores a buscar a perpetuação desses padrões. Como consequência, Bruno deixa o curso por não se sentir professor dentro daquele espaço. Em segundo lugar, compreendo haver uma relação direta entre essa ausência de reconhecimento de sua identidade de professor no curso de inglês e a compreensão que meu colega mostrou ter, conforme apresentado em 4.1, de seu cargo como dotado de uma função social e política. A escola, pública sobretudo, seria o local em que Bruno poderia exercer plenamente sua função, em que poderia extrapolar o papel de especialista e atuar seu papel de professor da forma como subjetivamente ele o havia construído.

Motivada pela fala de Bruno, tomo o turno para apresentar, então, minhas impressões pessoais. É interessante observar como, ainda que por vias distintas,

chego a um ponto de alinhamento com meu colega: a autopercepção como professor(a). Diferentemente de Bruno, durante o tempo que lecionei francês em curso livre, eu jamais havia questionado minha identidade de professora – “então eu fiquei >oito anos e meio trabalhando em curso< sempre me denominando professora de francês ok” (l. 741-743). No entanto, o confronto com o novo cenário que se apresentava e a consequente desestabilização de algumas crenças – “comecei a:: (.) meio que: dar de cara assim (hh) com algu:ns conceitos que eu tinha” (l. 744-746) –, me levaram a ressignificar o conceito de professor(a) – “parece que o conceito de professor= [...] =[de professora] começou a fazer mais sentido quando eu tava dentro do: do colégio” (l. 751, 753-754). A nova interpretação que eu passara a atribuir à minha atuação na antiga experiência profissional, afirmando que “antes eu ensinava francês” (l. 748), alinha-se à percepção que Bruno tinha de si como especialista em língua inglesa.

Ainda que não seja o eixo central de debate de meu estudo, julgo ser imprescindível dar prosseguimento a esta análise pelo viés do principal tema que emerge do excerto selecionado para o tópico 4.4: a construção de identidades. Conforme aponta Barcelos em seu estudo sobre a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades (2013), faz-se necessário avançar, para o desenvolvimento da pesquisa a respeito de crenças, no estudo de certos aspectos ainda não tão bem compreendidos, dos quais o estudo das identidades. O conceito de identidades tem sido amplamente discutido em Linguística Aplicada, no entanto, segue ainda bastante tímido dentro do trabalho de crenças. Aqui, me proponho a, orientada pelos estudos de Barcelos (2013) e Moita Lopes (2002), estabelecer um diálogo entre crenças e identidades para debater os dados apresentados no excerto 8.

Em alinhamento com os autores supracitados, desenvolvo esta análise a partir da percepção de que o discurso é uma forma de ação no mundo. Através dele, construímos nossa identidade, nossa realidade social e, consequentemente, nossas crenças, pois “podemos dizer que somos o que acreditamos, e nossas crenças formam nossa identidade” (Barcelos, 2013, p. 168). Assim, a partir da compreensão de que a atualidade vem cada vez mais operando com a noção de fluxo contínuo, em que “‘existir’ seria existir sempre em movimento, em meio a oscilações entre continuidades e rupturas” (Fabrício, 2006, p. 46), identidades e crenças são

interpretadas como construções multifacetadas e dinâmicas, sujeitas à mudança através do tempo e em função do contexto social, cultural e político.

A linguagem é uma ferramenta na construção de identidades. É através da linguagem que os indivíduos coconstroem e negociam suas identidades e crenças (DUFF; UCHIDA, 1997; KRAMSCH, 1993, NORTON, 1997, PEIRCE, 1995). De acordo com Norton (1997), toda vez que os aprendizes falam, eles organizam “um sentido de quem eles são e como se relacionam com o mundo social” (p. 410). É também através da linguagem que professores e alunos coconstroem suas identidades e cultura da sala de aula (DUFF; UCHIDA, 1997). Ao coconstruir suas identidades, professores e alunos estão também construindo suas crenças e emoções através da linguagem. (Barcelos, 2013, p. 161)

Ao longo desse fluxo contínuo de construção, a alteridade é uma questão central, juntamente com o contexto. Seguindo a visão bakhtiniana de linguagem, de que toda enunciação envolve pelo menos dois pares na interlocução: a voz do *eu* e a voz do *outro*, Moita Lopes enfatiza que “é, portanto, a presença do outro com o qual estamos engajados no discurso (tanto no modo oral quanto no modo escrito) que, em última análise, molda o que dizemos e, portanto, como nos percebemos à luz do que o outro significa para nós” (p. 32). Trata-se de um processo cooperativo e colaborativo.

Os participantes discursivos constroem o significado ao se envolverem e ao envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares. [...] E é por meio desse processo de construção de significado, no qual o interlocutor é crucial, que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem. (Moita Lopes, 2002, p. 30)

No trecho selecionado para compor o excerto 8, a construção da identidade de professor é questão central. A partir da análise de diferentes momentos da interação, compreendo que o reconhecimento dessa identidade esteja diretamente relacionado às nossas crenças já presentes ou recém emergentes. No caso de Bruno, como já lembrado neste tópico, o mesmo acredita que o professor tenha, para além de ministrar aulas, uma função social e política a cumprir. Esta era uma crença que Bruno trazia consigo desde antes de sua entrada no colégio Alcântara, muito provavelmente alimentada por sua experiência em escolas municipais do Rio de Janeiro e de Nova Iguaçu<sup>26</sup>. No meu caso, essa compreensão surge a partir da forma

<sup>26</sup> Refiro-me às compreensões emergentes da análise apresentada no tópico 4.1

como me relaciono com meu novo contexto social. Em trecho posterior ao aqui apresentado, estabeleço um paralelo entre o público tradicional do curso no qual eu trabalhara e o público do colégio, especialmente o do projeto TRAIS. Mostro-me sensível às dificuldades socioeconômicas e familiares de muitos dos estudantes e afirmo que “a escola não é um espaço onde eu vou passar conteúdo” (l. 772-773). Dessa forma, alinho minha percepção à de meu colega e, assim como ele, amplio subjetivamente o conceito de professor. Ao afirmar que “eu comecei a ter a impressão e a dizer isso a pensar e a dizer isso que antes eu ensinava francês e que agora eu tava me vendo como professora=” (l. 746-749), entendo, ainda que implicitamente, a força da elocução discursiva; “dizer isso” era trazer para o campo da ação uma impressão subjetiva.

O trabalho de Silva (2010), cujos pressupostos teóricos refletem uma visão enunciativa da linguagem vinculada a uma visão sócio-histórica do homem e da aprendizagem<sup>27</sup>, dá ênfase à importância de se investigar as crenças verbalizadas dos participantes, ou seja, as “crenças expressas”, conforme denominação de Williams & Burden (1997, p. 56 apud Silva, 2010, p. 34). Segundo os pesquisadores, as crenças podem ser de natureza consciente ou inconsciente, característica igualmente apontada por Rockeach (1968), que as definiu como explícitas ou implícitas, sendo essas últimas as crenças enraizadas, que podem mesmo nunca vir a serem articuladas verbalmente. Desse modo, o trabalho que se volta ao estudo da linguagem como prática social pode apenas ater-se às crenças explícitas.

Barcelos dedica parte de seu trabalho a tratar da relação entre identidades, crenças e emoções, a partir do qual reforça, em consonância com outros pesquisadores – Singh & Richards (2006), Kramsch (2003), Woods (2003) e Sakui e Gaies (2003)<sup>28</sup> – a complexa relação entre crenças e identidades na Linguística Aplicada. Para a presente análise, acredito ser de grande valia recorrer ao conceito de “afirmações de identidade” tal qual definido por Riley.

Riley define “afirmações de identidade como declarações pelas quais as pessoas afirmam sua filiação de figuras sociais específicas ou sub-grupos, a fim de destacá-las em relação ao assunto em pauta e, desse modo, orientar o comportamento e expectativas de sua audiência” (p. 104). [...] Assim, podemos dizer que crenças (e emoções) são afirmações de identidade, já que, quando dizemos “eu acredito x” ou

<sup>27</sup> Silva baseia-se nos trabalhos de Bakhtin (1929/1979, 2003) e Vygotsky (1978, 1998, 2001)

<sup>28</sup> apud Barcelos, 2013, p. 168

“eu sinto y”, estamos nos identificando com a afirmação e com a emoção, e alegando filiação a um grupo de pessoas que acredita e sente da mesma forma que nós.

(Barcelos, 2013, p. 171)

Dessa forma, quando Bruno enuncia “eu sou professor não sou professor de inglês (.) eu me sinto professor não professor de inglês” (l. 733-735), percebo que sua fala orienta a minha no sentido de uma busca de convergência. Alguns segundos depois, eu me uno a ele afirmando que “antes eu ensinava francês e que agora eu tava me vendo como professora” (l. 748-749). Assim, coconstruímos nossas identidades de modo a afirmar nossa filiação a uma mesma comunidade na qual nos percebemos como atores e agentes, pois “a formulação e atribuição explícita de crenças abre universos e espaços sociais e subjetivos de possível ação” (Krasnch, 2003, p. 126 apud Barcelos, 2013, p. 169).

Como disse no início desta seção, este é um excerto que me toca de modo especial. Nele, reconheço a aceitação da existência em movimento e da reconstrução de nossos ‘eus’.

## 4.5

### Borrando fronteiras, ampliando olhares

Chegamos à última seção dedicada à discussão dos dados selecionados. Para este momento, apresento dois excertos, sendo o principal deles aquele no qual Bruno eu falamos de nosso projeto de Docência em Parceria. Após longa conversa, cujos 35 minutos iniciais já haviam passado voando, sobre, especialmente, nossas vivências no colégio Alcântara e no projeto TRAIS, proponho a Bruno que falemos sobre o projeto que havíamos desenvolvido e realizado em parceria.

Excerto 9: “Aí eu queria falar um pouquinho disso.”

Bruno	807	é sair duma coisa do conhecido é sempre difícil mesmo
Bruna	808	é então isso também foi um dos motivos (.) aí↑ (.)
	809	dentro disso tudo (.) é:: a gente:: chegou um momento
	810	que a gente falou assim “vamo dar aula junto” (h)
Bruno	811	sim
Bruna	812	aí eu queria falar um pouquinho disso
Bruno	813	sim
Bruna	814	eu lembro que a gente tava (.) era final era véspera
	815	de férias não era?
Bruno	816	você pode anotar o o o tempo de gravação que você
	817	começou a falar de alguma coisa pra você poder achar
	818	mais [fácil de]pois

Bruna	819	[aaaahhhh] tá nossa você é bom hein
Bruno	820	esqueci podia ter falado isso antes
Bruna	821	é: peraí
Bruno	822	trinta e ci::nco
Bruna	823 824 825	trinta e cinco mais ou menos né? (.) °vou deixar um espacinho aqui pra anotar um negócio antes° em trinta e cinco minutos a gente começa a fala:r,
Bruno	826 827	da parceria (.) da bicocência não sei como você quer nomear

Julgo interessante observar como, neste excerto, retomo minha posição de entrevistadora, orientando a conversa para uma das temáticas previamente pensadas e anotadas em meu caderno (Como surgiu nossa “ideia”? Por quê?)<sup>29</sup> – “aí↑ (.) dentro disso tudo (.) é:: a gente:: chegou um momento que a gente falou assim ‘vamo dar aula junto’ (h)” (l. 808-810). Assim como no excerto 1 (p. 60), não faço uma interrogação direta, modalizo-a – “aí eu queria falar um pouquinho disso” (l. 812) –, o que entendo como uma tentativa de me desvencilhar da posição de entrevistadora para manter a fluidez de nossa conversa. Outros elementos que me levam a essa compreensão são também o riso e o uso de diminutivo, estratégias discursivas que tornam uma solicitação ou uma diretiva mais leves. Pouco depois, Bruno se posiciona como orientador da interação – “você pode anotar o o o tempo de gravação que você começou a falar de alguma coisa pra você poder achar mais [fácil de]pois” (l. 816-818) –, sempre objetivando o efetivo cumprimento de nossa tarefa. Relembro que meu colega havia feito seu Mestrado e Doutorado também em análise discursiva, logo, ele se serve de sua experiência prévia para me aconselhar em relação à organização de uma estrutura que poderia me ajudar a melhor me organizar na ocasião da escuta dos dados. Nessa interação, que compreendo sobretudo como uma conversa reflexiva, Bruno e eu nos alternamos nas posições de orientadores da mesma, o que deixa entrever que, apesar de não assumirmos posições institucionais de hierarquia, ambos conseguíamos assumir posturas de maior abertura a negociações.

Alguns minutos adiante, começamos de fato a falar sobre o projeto de Docência em Parceria. Em um primeiro momento, recapitulamos o dia em que essa decisão foi tomada e, em seguida, passamos a falar sobre que motivações nos haviam impulsionado a ela e seguiam nos impulsionando. Apresento, então, o excerto 10 a seguir.

<sup>29</sup> Refiro-me às interrogações que havia preparado para orientar nossa conversa, apresentadas na seção 3.7 do capítulo de Metodologia de pesquisa.

## Excerto 10: “Vamo fazer alguma coisa juntos”

Bruna	882	é:: (.) e aí então nossa decisão foi essa depois das
	883	férias; “vamo fazer alguma coisa <u>juntos</u> ”
Bruno	884	ah foi isso mesmo
Bruna	885	começar a fazer alguma coisa juntos com um objetivo
	886	comum (.) [foi assim que eu entendi]
Bruno	887	[seria (.)] seria a produção (.) seria a
	888	produção no final de uma biografia=
Bruna	889	é
Bruno	890	=em em inglês e uma bi- uma auto-biografia né;=
Bruna	891	é
Bruno	892	=em inglês e uma em francês e a gente f- e a gente é
	893	é é trabalharia (.) os mecanismos pra isso (.) ao
	894	longo de <u>algumas</u> aulas=
Bruna	895	aham
Bruno	896	= fica- inclusive tentando: trabalhar a coisa do uso
	897	excessivo de:
Bruna	898	de dicionário [de aplicativo de: >de tradução<]
Bruno	899	[dicio- de aplicativo de tradução] né
	900	se fosse dicionário tava bom (h)
Bruna	901	é >é tanto que a gente entrou< [no tema dicionário]=
Bruno	902	[é é é é]
Bruna	903	=aprender a usar um dicionário >a fazer um
	904	dicionário< <u>mas</u> (.) deixa eu ver (.) é: (.) nisso
	905	>acho que< <u>teve</u> uma coisa que que unia que era o fato
	906	de a gente ser língua estrangeira
Bruno	907	sim
Bruna	908	então (.) pra eles entenderem que há estratégias e
	909	maneiras de condução de: (.) talvez de de de
	910	desenvolver uma leitu:ra,=
Bruno	911	“uhum”
Bruna	912	=é: de procurar uma informação que podem ser
	913	aplicadas de uma maneira mais <u>ampla</u> nas línguas
	914	estrangeiras e não de um jeito em in[glês],
Bruno	915	[de uma coisa]
	916	geral né a gente-
Bruna	917	é eu acho que a gente buscou meio que trabalhar isso
	918	esse conceito mais amplo (.)
Bruno	919	“ahn”
Bruna	920	que eles podem futuramente talvez expandir pra se
	921	eles forem aprender alguma outra língua
Bruno	922	“uhum”
Bruna	923	acho que essa sensibilização,
Bruno	924	sim sim
Bruna	925	é-
Bruno	926	são aquelas são aqueles mecanismos comuns né a a (.)
	927	a qualquer língua na verdade
Bruna	928	“é”
Bruno	929	porque você vai por exemplo pra você <u>aprender</u> pra
	930	você lidar com pra você procurar uma informação pra
	931	você <u>produzir</u> alguma coisa (.) tem uma série de
	932	conhecimentos que,=
Bruna	933	aham
Bruno	934	=que vão perpassar aí as línguas de uma maneira geral
Bruna	935	sim

Miller (2013), referência no desenvolvimento da Prática Exploratória na Linguística Aplicada Contemporânea no Brasil, orienta seu trabalho, especialmente, à pesquisa sobre a formação de professores na área de línguas. Na obra indicada, a autora narra brevemente diferentes momentos do desenvolvimento da área de formação de professores na perspectiva da LA no Brasil. Miller aponta que buscando nos afastar da ênfase no treinamento e na racionalidade técnica com foco na eficiência, passamos pela reflexividade técnica até chegarmos à contemporaneidade, na qual “a pesquisa reflexiva é considerada mola propulsora para a aprendizagem em geral e para a formação inicial, ou continuada do professor, com vistas à formação do professor crítico, reflexivo e ético” (Miller, 2013, p. 115). Assim, diante da complexidade do mundo, torna-se imprescindível pensar em novas formas de atuação, praticar a reflexividade de forma coletiva – (futuros) professores, seus alunos e seus formadores – para se criarem oportunidades para a reinvenção da vida em sala de aula e para o compartilhamento do sofrimento humano vivenciado em contextos pedagógicos. Segundo Miller, “[a] relevância da área de formação de professores de línguas é inegável, já que saber agir com a linguagem no mundo contemporâneo significa muito mais do que ‘aprender línguas’” (2013, p. 121).

Sim, tenho ciência de que esta pesquisa e o trecho selecionado para compor o excerto 10 não tratam da formação inicial de professores, o que não me impede de estabelecer um diálogo entre as ponderações de Miller e meu trabalho, seja o da prática de sala de aula, seja o da pesquisa, ambos imbricados. Proponho este diálogo por compreender que o professor responsável, especialmente aquele que adota uma postura autocrítica, está em constante processo de formação, sendo ele mais ou menos experiente. Foi possível observar, a partir das análises interpretativas dos excertos anteriores, o desenvolvimento crítico-reflexivo evidenciado tanto no discurso coconstruído entre meu colega Bruno e eu quanto em nossas práticas pedagógicas. Esse processo mobilizou crenças e nos conduziu a novas formas de atuação; nesse caso, o “que que fez a gente ir até o projeto (.) aceitar isso” (l. 22-23) para, em seguida, “começar a fazer alguma coisa juntos com um objetivo comum” (l. 885-886).

No excerto 2 (p. 61), Bruno fala de seu incômodo em relação à perpetuação de um sistema de exclusão escolar – através da valorização do desempenho – apesar da extinção ainda recente da prática do jubramento. No excerto 3 (p. 65), eu falo



sobre a expectativa de encontrar no âmbito do projeto TRAIS um ambiente mais favorável ao pensamento crítico a respeito de educação e de minhas práticas pessoais. No excerto 8, primeira e segunda partes, (p. 82 e 83), Bruno e eu nos coconstruímos subjetivamente enquanto professores como indivíduos imbuídos de deveres sociais e políticos. Miller aponta para o sofrimento humano na formação de professores; a esse respeito, a autora assinala que

Um desses sofrimentos é o dos estagiários, que habitam um “entrelugar” (Miller *et al.*, 2008) [...]. Sofrem, também, [...] os professores que sentem, em alguns casos, pressionados a estudar e/ou refletir para se tornarem mais eficientes, serem promovidos ou (não) serem demitidos. Há os que sofrem em sala de aula e fora dela, por perceberem que a qualidade de vida em sala de aula não é satisfatória (Cardozo, em andamento). Sofrem aqueles professores que percebem que seu trabalho pedagógico não está satisfazendo as necessidades de seus alunos e sofrem aqueles alunos que intuem que são merecedores de uma educação ética, com respeito e responsabilidade social. (2013, p. 113)

Entendo que a busca pela “reinvenção da vida em sala de aula” esteja diretamente ligada ao sofrimento subentendido experimentado por Bruno e por mim, pela insatisfação em relação a nossas atuações e ao lugar de passividade tradicionalmente relegado aos estudantes, questão sobre a qual discorri em 4.3. Atuar juntos significava um movimento em direção a uma melhor qualidade de vida em sala de aula, mas também em direção ao (possível) compartilhamento da dor.

Ao longo do projeto TRAIS e, sobretudo, do projeto de Docência em Parceria, buscamos de todas as formas escapar de uma agenda conteudista, que tem a gramática como único ou principal recurso e foco principal; “a gente buscou meio que trabalhar isso esse conceito mais amplo” (l. 917-918), “que eles podem futuramente talvez expandir pra se eles forem aprender alguma outra língua” (l. 920-921) através da mobilização de “uma série de conhecimentos que [...] vão perpassar aí as línguas de uma maneira geral” (l. 929-934). Isso posto, assim como Miccoli (2010), infiro que Bruno e eu acreditamos na língua estrangeira como um passaporte para a cidadania, sendo seu papel “abrir a consciência do estudante sobre a importância da língua na sua vida e no mundo, pois sem consciência, o cidadão vive uma vida sem aquele sentido que dá relevância à sua existência” (p. 156). Ou seja, alinhados a Miller, entendemos que o ensino da língua estrangeira pode estar aliado ao compromisso com a educação ética, com respeito e responsabilidade social. Afinal, Bruno e eu

havíamos nos unido por acreditar no “papel do professor de LE como mediador entre o mundo e o educando, da ponte entre o saber e o saber mais, melhor e mais criticamente pela LE [...]” (Basso, 2006, p. 74).

Muitos foram os percalços ao longo da rota planejada – atrasos, frequência irregular, desmotivação, tarefas inacabadas, conflitos interpessoais –, inúmeras vezes precisamos reajustá-la; outras tantas vezes, mergulhamos em profundo desânimo, pois os desafios eram de ordens diversas, extrapolavam os muros da sala de aula e mesmo os da escola. A realidade se apresentou mais dura e mais resistente do que a idealizada nos planos narrados neste excerto, no entanto, a chance de ter tido uma parceria tornou esse caminho menos árduo. Em colaboração, os olhares se expandem; na troca, os medos parecem menos assustadores, os enganos mais facilmente contornados e seguir em frente se torna mais encorajador.

## 5

### Considerações finais

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isto que me alegra, montão.

Guimarães Rosa

Dedico as próximas linhas à (in)conclusão deste trabalho, porém, como pesquisadora-praticante exploratória, entendo que este não seja o encerramento da investigação da sala de aula, pois “aprender sobre a sala de aula é um aspecto essencial para aprender a ensinar” (Holliday, 1994, p. 162 apud Barcelos, 2009, p. 27). Mas, assim como Barcelos, acredito ser sempre preciso interrogar-nos a respeito de que sala de aula estamos falando, saber em que país e em que região ela se localiza, compreender em que contexto ela se insere, considerar o público que a frequenta. Cada contexto traz suas próprias possibilidades, logo, cada contexto terá seus próprios desafios.

A pesquisa que aqui apresentei buscou considerar os aspectos específicos do contexto pelo qual ela foi motivada. Orientada pelos princípios da Linguística Aplicada Contemporânea e da Prática Exploratória, busquei, ao longo de todo processo, a integração entre a prática pedagógica e a atitude investigativa, pois entendo que esse seja um compromisso de ordem ética, que valoriza a consciência reflexiva crítica sobre o próprio fazer profissional e, conseqüentemente, valoriza os lugares e as vozes de todos os agentes da sala de aula, professores e alunos (Miller *et al.*, 2008). Estou de acordo com a compreensão de que “[u]ma teoria concebida à revelia das preocupações práticas, elaborada apenas para satisfazer a criatividade de um gênio solitário, não tem valia alguma no campo da prática” (Rajagopalan, 2006, p. 159).

Meu colega Bruno e eu somos hoje professores das disciplinas de inglês e francês, respectivamente, de uma instituição de ensino regular pública. Nossas histórias de vida mostraram que tivemos experiências diversas antes de ocuparmos este lugar. A elas, atribuímos interpretações também diversas, construídas a partir de nossas subjetividades. Com nossas bagagens, aportamos no colégio Alcântara, onde demos início a um novo capítulo de nossas histórias. No colégio, poucos anos mais tarde, aceitamos integrar o projeto TRAIS. Foi então que nossos caminhos se aproximaram, até que, com o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar de

Docência em Parceria, eles se entrelaçaram. Hoje, trazemos ambos uma bagagem ainda mais rica e diversificada. Há, certo, alguns itens deixados no cantinho, pois já não nos cabem bem, mas cada um deles foi e segue sendo importante na construção de nossas identidades e de nossas crenças; construção essa sempre atravessada por nossas emoções.

Ainda que eu tenha, nesta pesquisa, escolhido voltar meu foco de análise ao tratamento das crenças, não pude deixar de abordar, ainda que de modo menos aprofundado, os outros dois conceitos supracitados. Barcelos (2013) aponta para o fato de os estudos em Psicologia sugerirem uma complexa relação entre emoções e crenças, na qual emoções moldam crenças, alterando-as ou criando novas crenças; essas crenças, por sua vez, moldam nossas emoções. Esse processo abriria, então, espaços para construção de identidades. Em Linguística Aplicada, esses três conceitos têm sido discutidos separadamente, no entanto, eles

são descritos de maneiras semelhantes: as identidades são múltiplas, dinâmicas, híbridas, contestadas, conflitantes; as crenças são paradoxais, complexas, dinâmicas e contraditórias; as emoções são ativas, interativas, processuais e construídas cultural e discursivamente (Barcelos, 2013, p. 177),

o que leva a autora a especular o termo ‘crenças-identidades-emoções’ (CEI), pois entende que todos fazem parte de um mesmo continuum. Particularmente, estou de acordo com Barcelos a respeito da importância do proliferamento de trabalhos que articulem os três conceitos no campo da LA. Com os olhos voltados para minha pesquisa, arrisco dizer que a interrelação entre experiências, crenças e ações de que tratei esteve todo o tempo permeada direta e indiretamente pelas emoções; entendo que as emoções que Bruno e eu experimentamos foram essenciais no processo de construção de entendimentos sobre nosso contexto, de reavaliação de nossas crenças e de ressignificação de nossas práticas.

O processo de análise reflexiva dos dados e os debates propostos em cada seção deixam ver a natureza dinâmica das crenças, que as mostra como em processo de transformação através do tempo, dentro de uma situação, de acordo com o contexto ou em diferentes contextos dentro de um mesmo meio (Barcelos, 2007; Miccoli, 2010). No tópico 4.1, vimos como Bruno e eu havíamos vivenciado de forma distinta a entrada para o projeto TRAIS. Bruno, movido por seu incômodo – em primeiro lugar, com o jubramento que ainda era praticado no colégio no ano de

2015 e, em segundo lugar, com a situação de defasagem dos estudantes em situação de vulnerabilidade –, aceita prontamente integrar o projeto TRAIS. Em contrapartida, eu, ainda presa a temores e inseguranças, apenas tomei a decisão “aos quarenta e cinco do segundo tempo”. No tópico 4.2, vimos como minha busca por um padrão de aula próximo dos moldes que eu praticava no curso livre pode ser compreendida como uma estratégia de manutenção da zona de conforto para preservação da face. No tópico 4.3, debatemos sobre a dificuldade em se liberar das posições tradicionalmente delimitadas de professor e aluno; sobre os estudantes não saberem o que fazer com a agência que lhes havia sido conferida e sobre os professores não saberem estimulá-la de modo efetivo. No tópico 4.4, vimos como Bruno e eu reinterpretamos ‘ser professor(a)’; no que se refere a mim, afirmo ter atribuído novos significados ao conceito de professor a partir de minha ainda recente experiência no ensino regular público. No tópico 4.5, debatemos mais especificamente o projeto de Docência em Parceria e pudemos ver o quanto Bruno e eu estávamos nos movimentando em direção a um fazer que nos deslocava do centro do processo de ensino-aprendizagem e propunha uma diluição das fronteiras disciplinares com vistas a desenvolver uma aprendizagem mais ampla e uma atitude mais autônoma.

O panorama acima traçado reforça a visão de alguns autores que “ênfatisam a ideia de que mudança implica momentos de dúvida, de incerteza, de ambiguidade, já que deixamos algo conhecido para embarcarmos no desconhecido, e o desconhecido sempre gera incertezas” (Barcelos, 2007, p. 115). Barcelos aponta para o fato de alguns teóricos compreenderem mudança como um processo cognitivo mas nem sempre de ação.

Fullan (1991, p. 36) [...] enfatiza a idéia de que a mudança passa por uma transformação das nossas realidades subjetivas. Freeman (1989), por sua vez, acredita que mudança nem sempre significa modificação da ação, mas, sim, da consciência do que se faz. [...] Assim também, para Woods (1996), a mudança pode não ser uma maneira diferente de ensinar, mas de pensar sobre o ensino (p. 296) (p. 116)

Particularmente, me alinho a visões que compreendem que mudanças efetivas acontecem quando elas extrapolam a reflexão e atingem a prática pedagógica. Desse modo, compartilho da visão de Simão, Caetano e Flores (2005),

que caracterizam a mudança como um processo lento que demanda tempo e é resultado de um processo de aprendizagem que inclui ‘novas formas de pensar e de entender a prática’ (p. 174). [...] um processo ‘complexo, interativo e multidimensional’, que ‘pressupõe a interação entre factores pessoais e contextuais’, que ‘está intrinsicamente ligado à aprendizagem e ao desenvolvimento’ e ‘inclui mudanças ao nível das crenças e das práticas e a articulação entre ambas’ (p. 175).  
(Barcelos, 2007, p. 116-117)

Pessoa e Seba (2006) também apontam para uma mudança progressiva, que se inicia nos procedimentos simples. Miccoli (2010) acredita que a

mudança depende de experiências bem sucedidas que, ao propiciar o desenvolvimento de novas crenças, levarão a mais ações bem sucedidas, as quais, por sua vez, contagiarão, eventualmente, a outros professores a dispor-se a tentar uma nova ação (p. 162).

Em direção equivalente, aponta Barcelos (2006), que acredita que a mudança está relacionada a momentos catalisadores de reflexão, que ela define como

gatilhos promotores de problemas, dúvidas, ou perguntas que geram uma consciência da crença existente e seu possível questionamento no dizer e no fazer. É quando tomamos consciência do que realmente acreditamos e vislumbramos uma possibilidade de pensamento alternativo (p. 26).

Compreendo que a entrada para o projeto TRAIS tenha me proporcionado importantes momentos reflexivos, dando corpo às transformações de minhas realidades subjetivas. E entendo que o momento em que Bruno e eu estávamos desprentensiosamente conversando naquele último dia de aula antes do recesso de julho tenha sido o nosso momento catalisador de reflexão, que teve como ação subsequente a criação do trabalho de Docência em Parceria, que, por sua vez, agiu sobre nossas crenças.

Finalizo, então, este trabalho certa de que já não sou a mesma que o iniciou, transformada pelas experiências, pelas trocas, pelas leituras, pelos aprendizados, pelos novos entendimentos e também pelos não entendimentos. Este será o ponto final que cumpre o papel de encerramento de uma das tantas etapas que espero cumprir ao longo do meu caminho como professora e como aprendiz.

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. [...]

Na verdade, enquanto aprofundamento da “prise de conscience” do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. [...]

Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento.

(Freire, 1996/2002, p. 22-23)

## 6

### Referências bibliográficas

ALLWRIGHT, D. *Learning (and teaching) as well as you know how: Why is it so very difficult?* Lancaster, Lancaster University. In: Wagner, J. (ed.). *Paedagogik og learning i fremmed-og andestsprog*. Odense Working Papers in Language and Communication, n.22, January 2001 (p. 1-41)

ALLWRIGHT, D. Six Promising Directions in Applied Linguistics. In: GIEVE, S. and MILLER, I. K. (eds.). *Understanding the language classroom*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006.

ASSIS-PETERSON, A. A. de; COX, M. I. P.; SANTOS, D. A. G. Crenças e Discursos: Aproximações. In: SILVA, K. A. (org.). *Crenças, Discursos & Linguagem, volume 1*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010 (p. 195-226).

BARCELOS, A. M. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Revista Linguagem e Ensino*, v.7, n.1, 2004 (p. 123-156).

BARCELOS, A. M. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006 (p. 15-42).

BARCELOS, A. M. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.7, n.2, 2007 (p. 109-138).

BARCELOS, A. M. Student's Experiences and Beliefs in the Language Classroom: Challenges and Opportunities for Reflective Learning. In: GONÇALVES, G. R. et al. (orgs). *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009 (p. 27-40).

BARCELOS, A. M. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, A. F.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (orgs). *Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. (p. 153-186)

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BOHN, H. I. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. (orgs) *Linguística Aplicada & Contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005, 11-23.



BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, 79-98.

BRAGA DA SILVA, M. G. *Colégio Pedro II: lugar de resistência no ensino de francês na educação pública*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

Disponível em <https://app.uff.br/riuff/handle/1/11646>

Acesso em março de 2021

CELANI, M. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. & CELANI, M. A. (eds) *Linguística Aplicada: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992, 15-23.

Colégio Pedro II. Projeto de proposta pedagógica do CAIS. DEFEM/PROEN: atualizado em 11/10/2017

COLOMBO GOMES, G. S. A promoção do êxodo da Zona de Conforto em aulas de língua inglesa em contexto de formação inicial de professores. *Revista SOLETRAS*. Dossiê n.35, 2018.1

CÔRTEZ, T. C. *“Eu acho que eu só seguro a onda por causa do afeto”: a linguística aplicada e as percepções do sofrimento de um grupo de professores da rede privada de ensino*. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2017.

DEL CORONA, M. Fala-em-interação cotidiana e fala-em-interação institucional: uma análise de audiências criminais. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (orgs), *Análises de fala-em-interação institucional. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

DEMO, P. *Saber Pensar*. 2 ed., São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001 (Cap. 4, 1ª Parte, p. 47-53; Cap. 1, 2ª Parte, p. 85-91)

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUTRA, D. P.; OLIVEIRA, S. B. Prática Reflexiva: Tensões instrucionais vivenciadas pelo professor de língua inglesa. In: BARCELOS, A. M.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 (p. 45-65).

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 24ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2001. (Cap. 1, p. 27-41)

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática docente educativa*. 25ª ed. Paz e Terra: São Paulo, 2002.

GIEVE, S.; MILLER, I. K. What do we mean by 'Quality of Classroom Life'? In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (Eds.). *Understanding the language classroom*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997 (Cap. 7).

GRIFFO, M. R. *Praticantes exploratórios aprendendo a viver juntos na escola*. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2019.

GUSMÃO, G. V. de e SANTOS, L. I. Concisa Revisão da Literatura do Conceito de Crenças sobre o Ensino e Aprendizagem de Línguas. *Revista de Estudos Acadêmicos de Letras*, 7.ed, n.2, Dezembro de 2014.

hooks, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LODER, L. L. O Modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (orgs). *Fala-em-interação social. Introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MÉNDEZ, M. Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms. In: Colomb. Appl. Linguist. J., ISSN 0123-4641, vol.15, n.2. Bogotá, Colômbia: 2013 (p. 279-287)

MICCOLI, L. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, K. A. (org). *Crenças, Discursos & Linguagem – Vol 1*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010 (p. 135-165).

MILLER, I. K. A Prática Exploratória na Formação Continuada de Professores de Línguas: Inserções Acadêmicas e Teorizações Híbridas. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (orgs.) *A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares*. Vol 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012 (p 319-341).

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Linguística Aplicada na*

*Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013 (p. 99-121).

MILLER *et al.*, I. K. Prática Exploratória: questões e desafios. In: Gil, G.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. *Educação de Professores de Línguas: Os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes Editoras, 2008.

MILLER, I. K.; MONTEIRO, M. C.; BARRETO, B. C. Work for Understanding as Innovation in Initial Teacher Education Programs. In: BARWANI, T. A.; FLORES, M. A.; IMIG, D. (org.). *Leading Change in Teacher Education: Lessons from Countries and Education Leaders around the Globe*. 1ed. Londres: Routledge, 2019, v. 1, p. 23-38.

MOITA LOPES, L. P. Uma visão contemporânea de Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996, 17-33.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002 (Capítulo 1, p. 29-56)

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 (p. 13-44).

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 (p. 85-107).

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013

MORAES BEZERRA, I. C. *Com quantos fios se tece uma reflexão? Narrativas e argumentações no tear da interação*. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2007.

MORAES BEZERRA, I. C.; MILLER, I. K. *Professor: um profissional em construção permanente*. 10.17771/PUCRio.PDPe.10957. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10957/10957.PDFXXvmi>> Acesso em agosto de 2018.

MORAES BEZERRA, I. C.; MILLER, I. K.; CUNHA, M. I. Prática de ensino e prática exploratória: oportunidades para buscar compreender a vida no cotidiano escolar. In: FONTOURA, H. A. *Diálogos em formação de professores: pesquisas e práticas*. Niterói: Intertexto, 2007.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Sindicato dos Professores de São Paulo, Janeiro de 2007. Disponível em: [https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf)  
Acesso em Janeiro de 2021

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, 67-84.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 9-27, julho/2003

PESSOA, R. R.; Sebba, M. A. Mudanças nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A. M.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

PIEIDADE, R. S. *Construções identitárias no contexto de formação de línguas*. Dissertação (Mestrado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2019.

PINHEIRO, V. C. ; MASCARO, C. A. A bidocência como uma proposta inclusiva. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Volume 16, Number s1, 2016 (p. 37-40) doi: 10.1111/1471-3802.12123.

Disponível em:

<https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12123>

Acesso em agosto de 2019

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, 149-168.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lílían do Valle – 3.ed., 7.reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

REIS, B. M. *Quem sou eu? Quem éramos nós?: (a história de) uma pesquisa sobre identidade de professores*. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2013.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no

contexto brasileiro. *Revista Linguagem e Ensino*, v.10, n. 1. Universidade Federal de Pelotas: 2007 (p. 235-271).

SILVA, K. A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na Linguística Aplicada Brasileira. In: SILVA, K. A. (org.). *Crenças, Discursos & Linguagem, volume 1*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010 (p. 21-101).

SILVA, K. A.; SANTOS, L. I.; JUSTINA, O. Entrevista com Kanavilil Rajagopalan: Ponderações sobre Linguística Aplicada, Política Linguística e Ensino-Aprendizagem. *Revista de Letras Norte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários*, Edição 08 – Estudos Linguísticos 2011/02 Disponível em [http://projetos.unemat-net.br/revistas\\_eletronicas/index.php/norteamentos](http://projetos.unemat-net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos) Acesso em maio de 2019

SOUTO COUTO, I. M. A extinção do jubilamento do colégio Pedro II. In: *X Simpósio Educação e Sociedade Contemporânea: desafios e propostas*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – CAP UERJ, 2016. Disponível em: <http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/xsesc/a-extincao-do-jubilamento-do-colegio-pedro-segundo.pdf> Acesso em fevereiro de 2021

TILIO, R.; MULICO, M. V. O nascimento da LA contemporânea à luz dos sistemas complexos: uma aproximação conceitual. In: JORDÃO, C. M. (org.) *A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas, SP: Pontes, 2016, 59-83.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. O. (org.) *A aventura sociológica. Objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira e VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

WOODS, D. Who Does What in the ‘Management of Language Learning’? Planning and the Social Construction of the ‘Motivation to Notice’. In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (eds.) *Understanding the Language Classroom*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006.

## 7 Anexos

### Anexo 1

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa **A interrelação entre experiências, crenças e ações na aula de língua estrangeira: vivências de uma professora de francês e de um professor de inglês**. Este estudo será realizado em minha pesquisa de Mestrado na PUC-Rio e tem como objetivo entender a forma como a busca por ações transformadoras age na constante reconstrução de crenças docentes a respeito do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Seu interesse justifica-se pela importância em se refletir sobre a (re)construção e a (res)significação de práticas docentes na educação básica com vistas a agir em direção a uma constante melhoria da qualidade de vida da sala de aula e fora dela, no contexto escolar.

Se você aceitar participar deste estudo, será gravada em áudio e vídeo uma conversa na qual falaremos sobre nossas motivações e experiências vivenciadas no decorrer do projeto que integramos no ano letivo de 2018 e do trabalho interdisciplinar por nós desenvolvido. A gravação será realizada no mês de julho, via plataforma de videoconferência. Para cumprir os objetivos da pesquisa, apenas extratos de áudio serão analisados. Esta será uma importante ocasião de resgatarmos experiências vivenciadas e de as reanalisarmos, buscando, a partir delas, gerar entendimentos sobre nossas escolhas e em como elas afetaram a qualidade de vida em nossa sala de aula.

Os dados gerados serão mantidos sob guarda da pesquisadora por, no mínimo, cinco anos após a data de defesa da dissertação de mestrado. Para maior segurança, a

conversa será salva em computador, em HD externo e na nuvem pessoal da pesquisadora. Os dados serão igualmente compartilhados com a orientadora.

Se você aceitar participar deste trabalho, você:

- permitirá a divulgação de sua identidade: ( ) Sim / ( ) Não;
- permitirá a gravação da integralidade da conversa: ( ) Sim / ( ) Não;
- não terá ônus assim como não se beneficiará de ganho financeiro com a pesquisa;
- será exposto a riscos mínimos, sendo eles, essencialmente, de ordem pessoal, como se sentir desconfortável em responder a algumas questões ou em debater sobre algum assunto específico. Caso isso ocorra, você poderá se recusar a falar sobre temas que o incomodem ou até mesmo solicitar o encerramento da gravação. A fim de evitar qualquer constrangimento posterior, o nome da instituição assim como os nomes de outras pessoas que vierem a ser citadas serão trocados por pseudônimos. Além disso, você também será contactado para ciência dos trechos selecionados para análise a fim de manifestar sua concordância ou não com os mesmos;
- poderá, caso o deseje, retirar seu consentimento, em qualquer momento, sem prejuízo algum;
- terá garantido o conhecimento dos resultados da pesquisa através da divulgação do link de acesso à dissertação no site da PUC-Rio.

#### **Dúvidas e reclamações:**

Pesquisadora: Bruna Gonçalves Pavam

Orientadora: Inés Kayon de Miller

Telefone: (21) 995516129

Telefone: (21) 3527-1444

E-mail: [brunapavam@yahoo.com.br](mailto:brunapavam@yahoo.com.br)

E-mail: [inesmiller@hotmail.com](mailto:inesmiller@hotmail.com)

**Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio** (CEPq-PUC-Rio): Rua Marquês de São Vicente, 225 - Edifício Kenedy, 2º andar. Gávea - Rio de Janeiro - RJ, CEP: 22453-900; Telefone: + 55 (21) 3527-1618.

#### **Dados do participante da pesquisa:**

Nome completo: \_\_\_\_\_

Telefone e e-mail: \_\_\_\_\_

Tive a oportunidade de ler e discutir, juntamente com a pesquisadora, todas as informações deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Afirmando ter tido minhas dúvidas esclarecidas e ter compreendido todas as informações deste documento, assim como as motivações, encaminhamentos e objetivos da pesquisa. Concordo em participar voluntariamente deste estudo. Sei que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou penalidade. Entendo que vou receber uma via deste documento assinada e datada e que outra via assinada e datada ficará com a pesquisadora responsável.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora



## Anexo 2

### Exemplos de materiais interdisciplinares francês-inglês

#### MATERIAL 1

**1. Abaixo, você lerá 4 textos biográficos, sendo 2 em francês e 2 em inglês. Para cada um deles, identifique: a. a identidade da pessoa apresentada; b. sua nacionalidade; c. sua cidade de origem; d. sua data ou ano de nascimento; e. sua área de atuação e f. algo que justifique sua relevância em sua área.**

#### TEXTO 1

Elle s'appelle Daiane Garcia dos Santos, mais elle est connue comme Daiane dos Santos. Elle est brésilienne. Elle est née le 10 février 1983, à Porto Alegre. Daiane a été gymnaste artistique. Elle a été découverte par la professeur Cleusa de Paula à l'âge de 11 ans, quand elle jouait dans une place. Au long de sa carrière, l'athlète a participé à des compétitions très importantes, comme les Jeux Panaméricains et les Jeux Olympiques, et a remporté plusieurs médailles. En 2003, elle a été championne aux 37<sup>e</sup> Championnats du monde de gymnastique artistique, à Anaheim, aux États-Unis, où elle a présenté pour la première fois le twist double avant quasi tendu, développé avec son entraîneur ukrainien Oleg Ostapenko. Le saut inédit a été baptisé « Dos Santos ». Aujourd'hui, elle est entrepreneuse et travaille dans la promotion de projets pour des athlètes de haut niveau.

#### TEXTO 2

Il s'appelle Rodrigo Junqueira dos Reis Santoro, mais il est connu comme Rodrigo Santoro. Il est brésilien. Il est né le 22 août 1975, à Petrópolis. Son père est italien et sculpteur, sa mère est brésilienne, peintre et sculptrice. Rodrigo a étudié le marketing à Puc, mais c'est l'art qui l'a toujours intéressé. Il a découvert sa passion pour le théâtre et le cinéma encore dans sa jeunesse. À peine entré à l'université, il a eu son premier rôle à la télévision dans une telenovela brésilienne. En 2001, il a obtenu son premier grand rôle au cinéma avec *Bicho de sete cabeças*. Ce rôle lui a donné de nombreuses récompenses et lui a garanti le rôle de Tonho dans le très

touchant *Abril despedaçado*, entre autres. En 2003, les portes de Hollywood se sont ouvertes. Il a joué dans différents films et séries. Même si l'acteur a des travaux à l'étranger, il continue à habiter à Rio de Janeiro.

### TEXTO 3

Wagner Domingues Costa (5 November 1968 – 9 September 2018), known professionally as Mr. Catra, was a Brazilian funk singer and actor. He was known in Brazilian pop culture for his large number of children, having two wives, and his famous laugh at the beginning or ending of his songs. Mr. Catra graduated in law and was a polyglot, speaking English, French, German and Hebrew, besides his native Brazilian Portuguese. He had 33 recognized children with 18 women. Catra used to say that "he always adds 2 because he never knows if he has more (children) around that he doesn't know of". He never asked for a paternity test. Two of his children are adopted and are HIV positive. He had been with one of his three wives for 22 years. One of his sons died aged 5 years old, leaving the singer traumatized by his loss. In 2011 he converted to Judaism. Catra was diagnosed with stomach cancer in January 2017 and died on September 9, 2018.

### TEXTO 4

Gisele Caroline Bündchen (born 20 July 1980) is a Brazilian model and actress. Since 2004, Bündchen is one of the highest-paid models in the world, and as of 2007 was the 16th richest woman in the entertainment industry. In 2014, she was listed as the 89th Most Powerful Woman in the World by *Forbes*. Bündchen pioneered the "horse walk", a stomping movement created when a model picks her knees up high and kicks her feet out in front. In a 2007 *Vogue* interview, Claudia Schiffer stated that Bündchen is the only remaining supermodel. Bündchen started acting when she played a supporting role in *Taxi* (2004), for which she was nominated at the Teen Choice Awards for Choice Movie Breakout Performance. Bündchen had a supporting role in *The Devil Wears Prada* (2006), and from 2010 to 2011, she was the executive producer of an educational environmental cartoon, *Gisele & the Green Team*. Bündchen married New England Patriots quarterback Tom Brady in 2009.

**2. Complete na língua em que cada texto está redigido.****TEXTO 1**

- a. Identité : \_\_\_\_\_
- b. Nationalité : \_\_\_\_\_
- c. Ville d'origine : \_\_\_\_\_
- d. Date de naissance : \_\_\_\_\_
- e. Activité : \_\_\_\_\_
- f. Faits importants : \_\_\_\_\_

**TEXTO 2**

- a. Identité : \_\_\_\_\_
- b. Nationalité : \_\_\_\_\_
- c. Ville d'origine : \_\_\_\_\_
- d. Date de naissance : \_\_\_\_\_
- e. Activité : \_\_\_\_\_
- f. Faits importants : \_\_\_\_\_

**TEXTO 3**

- a. Identity : \_\_\_\_\_
- b. Nationality : \_\_\_\_\_
- c. Place of birth: \_\_\_\_\_
- d. Birth date : \_\_\_\_\_
- e. Occupation : \_\_\_\_\_
- f. Important facts : \_\_\_\_\_

**TEXTO 4**

- a. Identity : \_\_\_\_\_
- b. Nationality : \_\_\_\_\_
- c. Place of birth: \_\_\_\_\_
- d. Birth date : \_\_\_\_\_
- e. Occupation : \_\_\_\_\_
- f. Important facts : \_\_\_\_\_

## MATERIAL 2

A aula na qual este material foi usado contou também com a participação da professora de português, que o complementou com um documentário e uma música.

### CAZUZA

#### O tempo não para

Agenor de Miranda Araújo Neto, plus connu sous le nom de Cazuza est né à Rio de Janeiro le 4 avril 1958 et est mort le 7 juillet 1990. Cazuza a été chanteur, auteur-compositeur, poète et parolier brésilien. Acclamé par la critique comme l'un des principaux poètes de la musique brésilienne, il est également devenu connu pour être rebelle, bohème et controversé. Polémique, Cazuza n'a pas caché sa bisexualité et en 1989, il a déclaré qu'il était séropositif (terme utilisé pour décrire la présence du virus VIH).

#### Enfance et adolescence

Fils de João Araújo (1935-2013), producteur de disques, et Lucinha Araújo (1936), Cazuza a reçu le prénom Agenor dû à l'insistance de sa grand-mère paternelle. Ses parents l'ont toujours traité par son surnom. C'est juste quand il découvre que l'un de ses compositeurs préférés, Cartola, s'appelait aussi Agenor que Cazuza commence à accepter son nom de baptême.

Cazuza a grandi dans le quartier de Leblon et a étudié au Colégio Santo Inácio et puis au Collège anglo-américain. Grâce à la profession de son père, Cazuza a grandi autour des plus grands noms de la musique populaire brésilienne. Vers 1965, il a commencé à écrire des lettres et des poèmes. Cazuza avait une préférence pour les chansons dramatiques et mélancoliques.

En 1972, de vacances à Londres, Cazuza a rencontré les chansons de Janis Joplin, Led Zeppelin et Rolling Stones et est rapidement devenu un grand fan. Plus tard, il a commencé à fréquenter le Baixo Leblon, où il a mené une vie de bohème. Ainsi, João Araújo a créé un emploi pour lui dans la maison de disques Som Livre. Cazuza a travaillé dans le département artistique et aussi dans le bureau de presse. À la fin de 1979, il est parti étudier la photographie à l'Université de Californie à Berkeley, aux États-Unis.

#### Early influences

In 1980 he returned to Rio, where he worked with the theatrical group *Asdrúbal Trouxe o Trombone* (Asdrúbal Brought the Trombone). There he was noticed by the novice singer/composer Léo Jaime, who introduced him to a beginning rock band that needed a vocalist, the *Barão Vermelho*. In 1985, Cazuza took part in Rock in Rio with *Barão Vermelho* (Red Baron), and around this time, Caetano Veloso claimed he was the greatest Brazilian poet of his generation.

### **Solo career**

After he left the band, Cazuza's music began to diversify, incorporating elements of the blues in songs such as "Blues da Piedade" (Blues of Compassion), "Só as mães são felizes" (Only Mothers Are Happy) and "Balada da Esplanada" (Ballad of the Esplanade), which was based on a poem of the same name by Oswald de Andrade. Contrary to what usually happens once an artist leaves a band that has made them famous, Cazuza's solo career proved to be more successful than that of his former group. "Exagerado" (Exaggerated), "O Tempo não Pára" (Time Doesn't Stop), and "Ideologia" (Ideology) were his greatest hits and proved to be a great influence on subsequent Brazilian musicians.

### **Final years**

In 1989, he admitted publicly for the first time that he had AIDS and released his last album in life: *Burguesia*. Cazuza died in Rio de Janeiro on July 7, 1990 at the age of 32. He was buried at the Cemitério São João Batista Botafogo, in Rio de Janeiro. Cazuza's mother set up the Viva Cazuza Society (*Sociedade Viva Cazuza*), a charity which sponsors AIDS prevention and provides a home for HIV-positive children

**1) Seguindo as perguntas propostas no roteiro, escreva um texto em PORTUGUÊS a partir da BIOGRAFIA lida. Você deve redigir um texto único, dividido em parágrafos e apresentando elementos coesivos.**

1. Quem foi Cazuza?
2. Onde ele nasceu e sempre viveu?
3. Como sua personalidade é recorrentemente descrita?
4. Quem eram seus pais?
5. Em que a atividade profissional de seu pai influenciou Cazuza?

6. Como se deu o início de sua carreira como cantor?
7. O que Caetano Veloso disse a respeito de Cazuza?
8. Em que momento da carreira sua música começou a sofrer novas influências?
9. Essas mudanças renderam frutos positivos ou negativos? Justifique sua resposta.
10. Complicações advindas de que doença levaram à morte do cantor?
11. O que aconteceu após sua morte?

**2) Liste as palavras estrangeiras cujo significado você gostaria de pesquisar no dicionário. Lembre-se de que mesmo palavras desconhecidas podem ter seu significado apreendido a partir do contexto. Por isso, liste somente aquelas que efetivamente podem ter comprometido sua compreensão do texto. Você deve listar entre 5 (cinco) e 10 (dez) palavras em quaisquer línguas estrangeiras.**

### **MATERIAL 3(AVALIAÇÃO)**

**Atenção! Esta avaliação interdisciplinar se propõe a integrar as disciplinas de francês e inglês. Você deverá ora responder em português ora em uma das línguas estrangeiras. Fique atento.**

#### **1. Leia a biografia de Edith Piaf e responda às questões propostas.**

**Édith Piaf**, whose real name was **Édith Giovanna Gassion**, was born in 19 December 1915. She was a French vocalist, songwriter, cabaret performer and film actress noted as France's national chanteuse. She was one of the most famous country's international stars. Piaf was named Édith after the World War I British nurse Edith Cavell, who was executed 2 months before her birth for helping French soldiers escape from German captivity.

Louis Alphonse Gassion (1881–1944), Édith's father, was a street performer of acrobatics from Normandy with a past in the theatre. Her mother, Annetta Giovanna Maillard (1895–1945) was a native of Livorno, Italy. She worked as a café singer under the name Line Marsa. Piaf's mother abandoned her at birth, and she lived for a short time with her maternal grandmother, Emma (Aïcha). When her father enlisted with the French Army in 1916 to fight in World

War I, he took her to his mother, who ran a brothel in Bernay, Normandy. There, prostitutes helped look after Piaf.

Piaf's music was often autobiographical and she specialized in chanson and sad ballads about love, loss and sorrow. Her most widely known songs include "La Vie en rose" (1946) and "Non, je ne regrette rien" (1960).

Piaf died in October 1963. She will always be remembered!

a) A biografia acima refere-se principalmente a que aspecto da vida da artista: sua vida pessoal ou profissional? Retire do texto um trecho que justifique sua resposta.

(0,2) \_\_\_\_\_

---



---

b) Retire do texto uma palavra em FRANCÊS e marque sua tradução correta em inglês.

Palavra em francês: \_\_\_\_\_ (0,2) \_\_\_\_\_

( ) actress

( ) singer

( ) performer

c) Cite duas atividades profissionais realizadas por essa artista. (0,2) \_\_\_\_\_

---

d) Quem ajudou a mãe de Piaf em sua criação quando seu pai foi lutar na Primeira Guerra Mundial? (0,2) \_\_\_\_\_

---

e) O que indicam os anos entre parênteses ao lado dos nomes dos pais de Piaf? (0,1) \_\_\_\_\_

---



---

f) Retire do texto um verbo REGULAR no SIMPLE PAST e indique seu significado. (0,2) \_\_\_\_\_

Verbo: \_\_\_\_\_ Significado: \_\_\_\_\_

g) Retire do texto uma frase no FUTURO e escreva sua tradução. (0,2) \_\_\_\_\_

---



---

h) Retire do texto uma frase no grau SUPERLATIVO. (0,2) \_\_\_\_\_

---



---

## 2) Leia a segunda parte da biografia de Piaf e responda às questões.

Chanteuse à l'interprétation et à la voix incomparables, Piaf est à l'origine de nombreux succès devenus classiques. Elle a inspiré des compositeurs et de jeunes artistes de la scène française et a même construit une renommée carrière internationale.

À l'automne 1935, Édith Piaf est découverte en chantant dans la rue par Louis Leplée, gérant du cabaret *Le Gerny's*. Leplée devient mentor et père adoptif de Piaf. Elle commence à chanter dans son cabaret sous le nom d'artiste de « La même Piaf ». Leplée lui présente à Jacques Bourgeat, philosophe et littéraire, qui devient son professeur et confident.

En 1936, Piaf enregistre son premier disque, *Les Mêmes de la cloche*, qui connaît un succès public et critique immédiat. Après l'assassinat de Louis Leplée, sa carrière risque de ruiner, mais elle prend contact avec Raymond Asso, qui devient son nouveau mentor et investit dans sa carrière professionnelle.

En mars 1937, Édith Piaf commence sa carrière de music-hall à Paris et devient une immense vedette de la chanson française. Ses chansons sont diffusées à la radio; c'est une artiste aimée du public. Star de la fin des années 1930 et des années 1940, Piaf se lance aussi dans le monde du théâtre et du cinéma. C'est en 1945 que Piaf écrit son plus grand succès, *La vie en rose*, devenu un classique.

En 1948, pendant une tournée à New York, Piaf vit la grande histoire d'amour de sa vie avec le boxeur Marcel Cerdan. Inspirée de cet amour, elle compose, en 1949, *Hymne à l'amour*. L'histoire entre Piaf et Cerdan a duré peu ; le boxeur est mort dans un accident d'avion en octobre 1949, ce qui perturbe



profondément Piaf. Touchée par la souffrance morale et par une polyarthrite aiguë, Piaf prend, pour calmer sa douleur, de fortes doses de morphine et se réfugie dans l'alcool. La dépendance à la morphine et à l'alcool la rend encore plus fragile.

Entre 1950 et 1963, la carrière de Piaf est marquée par des moments de triomphe et d'échec. Elle construit une importante carrière internationale, principalement aux États-Unis, mais elle connaît aussi des difficultés financières qui mettent sa carrière en risque. La vie privée de Piaf est aussi difficile. Elle vit d'autres histoires d'amour, mais connaît l'abandon. Son état de santé empire après un grave accident de voiture et elle subit de nombreuses opérations chirurgicales (ulcères, hémorragies digestives).

En 1963, elle enregistre sa dernière chanson. Entre 1940 et 1963, l'année de sa mort, Piaf écrit au total 87 chansons et interprète des centaines de chansons d'autres compositeurs. Vive Piaf !

a) Marque a opção correta. (0,2) \_\_\_\_\_

( ) Em 1935, Piaf procura Louis Leplée para apresentar seu trabalho.

( ) Em 1935, Louis Leplée descobre Piaf enquanto ela cantava na rua.

( ) Em 1935, Piaf é apresentada a Louis Leplée em um concerto no cabaré *Le Gerny's*.

b) Que importância tem Louis Leplée, Jacques Bourgeat e Raymond Asso para Piaf? (0,2) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) O que as décadas de 1930 e 1940 representaram para a cantora? (0,2) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d) Encontre, no parágrafo 4, uma palavra de origem inglesa: \_\_\_\_\_ .

(0,1) \_\_\_\_\_

e) Em 1949, um triste acontecimento abala profundamente Piaf. Que acontecimento é esse? (0,2) \_\_\_\_\_

---



---

h) A carreira de Piaf se concentra na França. Apenas após sua morte, ela passa a ser conhecida internacionalmente. (0,2) \_\_\_\_\_

V( ) / F( ) Justifique sua resposta copiando uma parte do texto.

---



---

g) O estado de saúde de Piaf é constantemente frágil. (0,2) \_\_\_\_\_

V( ) / F( ) Justifique sua resposta copiando uma parte do texto.

---



---

h) De quantas canções Piaf é compositora? (0,1) \_\_\_\_\_

---

i) Em qual dessas frases o verbo sublinhado está no PASSÉ COMPOSÉ?

(0,1) \_\_\_\_\_

( ) Le boxeur Marcel Cerdan est mort dans un accident d'avion en octobre 1949.

( ) Elle commence à chanter dans son cabaret sous le nom d'artiste de « La môme Piaf ».

( ) Elle construit une importante carrière internationale, principalement aux États-Unis.

## Anexo 3

### Transcrições completas dos excertos

Os excertos que tiveram seções cortadas estão aqui transcritos em sua integralidade. Apresento também os trechos não selecionados para compor excertos de análise que foram citados no texto.

#### Transcrição completa dos excertos 1 e 2

Bruna	14	então (.) é: primeiro↑ eu pensei da gente falar um
	15	pouquinho antes da gente falar do que a gente (.) >tá
	16	de fato fazendo juntos< do porquê que a gente decidiu
	17	entrar no projeto que o projeto foi (.) eles pediram
	18	pra que os professores né? é que tivesse:m a fim↑
	19	tivessem uma: identificação com o projeto (.)
	20	aderissem
Bruno	21	uhum
Bruna	22	e aí:: pra gente pensar um pouquinho no que que fez
	23	a gente ir até o projeto (.) aceitar isso
Bruno	24	tá é:: no meu caso é eu eu (.) desde quando entrei
	25	no colégio me incomoda bastante a coisa do
	26	jubilamento que existia↓ (.) e eu nunca sei se é
	27	jubilamento ou jubilação, jubilamento
Bruna	28	acho que é jubilamento
Bruno	29	é eu acho que é (.) do jubi- do jubilamento (.) e:,
Bruna	30	quando a gente entrou já não tinha mais né?
Bruno	31	não tinha ainda
Bruna	32	tinha ainda?
Bruno	33	tinha ainda
Bruna	34	dois mil e? quinze [que a gente entrou]
Bruno	35	[dois mil e quinze tinha ainda] é
	36	(.) daí: eu soube que existia o o projeto: o EJA né↑
	37	em em alguns campi, (.) então eu fui falar com o
	38	Constantino:: sobre a possibilidade de a gente cria:r
	39	>uma coisa parecida lá<=
Bruna	40	[haaammm]
Bruno	41	[daí eu escrevi u:m] >aí ele pediu que eu escrevesse<
	42	pra ele (.) um projetinho (.) é:: (.) foi o que eu
	43	fiz só que nes- só que quando eu fiz isso já tinha
	44	acabado o jubilamento >foi assim que acabou o
	45	jubilamento< aí eu falei "ah bom acabou o jubilamento
	46	então é preciso que se faça alguma coisa com esses
	47	alunos" aí eu fui fal- procurei o Constanti:no
	48	escrevi es- ele ele me pediu pra escrever esse
	49	projeto escrevi mandei o e-mail pra ele, aí nesse
	50	processo de escrever o projeto e mandar o e-mail pra
	51	ele, surgiu a a:: esse pedido da reitoria de que se
	52	criassem ((engolindo)) essas turmas de aceleração na
	53	época=
Bruna	54	aham
Bruno	55	=°>essas turmas de aceleração<° (.) aí ficou mei- aí
	56	esse e-mail que eu mandei pro Constantino com o
	57	projeto ficou meio perdido nessa história porque: já
	58	houve nes- ((tosse)) nes- ((tosse)) >nesse mesmo
	59	período já houve esse pedido da reitoria< ((funga))

Bruna	60	eu não sabia que cê tinha: tido esse movimento não
Bruno	61 62 63 64 65 66	é tive (.) porque eu tav- tava vindo lá de Nova Iguaçu: e eu sempre acho que a gente não tá fazendo nada no Alcântara e que a gente tá trabalhando pra pra: pra uma galera que de repente a maioria das pessoas ali nem precisa estar numa escola pública eu sempre tenho essa impressão
Bruna	67	é?
Bruno	68 69 70 71 72	é não a maioria hoje hoje eu mudei essa visão eu achava que a maioria dos alunos ali não precisava (.) a a agora eu acho que tem muitos ainda que não precisam <u>mas</u> o que me incomoda <u>mais</u> é que os que precisam acabam saindo
Bruna	73	[aham]
Bruno	74 75	que [na época] do jubilamento isso acontecia direto os alunos o <u>perfil</u> do alunado de escola pública=
Bruna	76	[aham]
Bruno	77	[era era a] galera que saía no jubilamento=
Bruna	78	sim
Bruno	79 80 81 82 83 84 85 86 87 88	=isso eu via claramente tend- tendo trabalhado na prefeitura (.) e trabalhando no:: no em No- em: na prefeitura do <u>Rio</u> e em Nova Iguaçu chegando no Alcântara eu via claramente os caras que saíam no jubilamento eram os alunos de escola pública clássica "assim↓" >isso me incomodava< (.) afinal de contas a gent- a gente é servidor público↑ trabalhando para o público↑ só que só que os alunos com os quais a gente [eu deveria mesmo trabalhar acabavam sendo expulsos] né?
Bruna	89 90	[tem mais necessidade da escola pública saía] aham
Bruno	91 92 93 94 95	e: no projeto que eu escrevi lá↑ eu dizia: que (.) <apesar de ter acabado o jubilame:nto> esses alunos iam acab- continuavam iam continuar saindo porque iam ficar reprova:dos iam ficar desestimulados eles saem do trais [né↑] cê imagina: ">numa turma regular<"
Bruna	96	[sim] ia ter uma defasagem aí
Bruno	97 98 99 100 101 102	exato daí foi i↑sso eu escrevi o projeto e depois a gente começou a fazer reunião a a primeira reunião reunião fomos eu a: (.) eu Constantino (.) a Sueli de história (.) "eu Constantino a Sueli de história<" e a Mariane (.) só e a gente começou >a ver quem que poderia participar do projeto<
Bruna	103 104 105	então quando o projeto surgiu como você já <u>tinha</u> tido: >já tinha enfim< cê já tinha essa <u>motivação</u> assim ideoló:gica: essa coisa que te=
Bruno	106	exato
Bruna	107 108	=>incomodava<↑ e aí quando o projeto surgiu você já tava:,,
Bruno	109	envolvido ali
Bruna	110	envolvido=
Bruno	111	[nas primeiras reuniões]
Bruna	112	=[no cli:ma]=
Bruno	113	[exato]
Bruna	114	=[dessa desse] dessa movimentação

### Transcrição de trecho não analisado entre os excertos 2 e 3

Bruna	169 170	é a decisão <u>primeiro</u> (.) primeiro eu pensei assim (.) " <u>acho</u> que eu tenho o perfil" (.) ma:s eu também tava
-------	------------	---

171	com um certo <u>receio</u> de: ter um grande abacaxi na mão
172	que eu acho que tinha u::m <u>um estereótipo</u> muito forte
173	de que esse projeto seria pros alunos ruins↑ pros
174	alunos problemáticos↑ é pros alunos que davam que só
175	davam problema eu acho que isso rolou entre alguns
176	professores é e aí talvez eu também tenha: é sido:
177	atingida por esses olhares e essas falas assim↓ é::
178	e aí eu ficava com medo de ser um grande abacaxi e
179	não saber <u>bem</u> como lidar com esses <u>alunos</u>
180	problemáticos °>e tal<°↓ <u>mas</u> ao mesmo tempo eu achava
181	que eu tinha o perfil porque eu <u>também</u> me incomodo e
182	já me incomodava é:: com (.) a forma como o ensino
183	regular vinha é sendo feito (.) no caso >da
184	disciplina de francês↑< é eu: questiono muitos
185	conteú::dos eu tava participando ao longo de 2017 da
186	criação do material didático próprio da equipe e eu
187	via as visões de outros professores e achava que eles
188	eram <u>muito</u> conteudistas muito presos em um formato
189	muito tradicional e eu acho que isso dentro do
190	colégio não corresponde ao perfil e às necessidades
191	que a gente tem tido (.) então era uma coisa que: já
192	vinha chamando (.)enfim já vinha me angustiando na
193	verdade

### Transcrição completa dos excertos 3 e 4

Bruna	249	lembra? e aí no final das contas a equipe não queria
	250	>ninguém da equipe queria< só eu eu eu na verdade
	251	ficava um pouco em silêncio (.) pras pessoas não
	252	jogarem pra cima de mim porque eu tinha meus receios
	253	mas aí ninguém da equipe queria e no final das contas
	254	ia sobrar pra professora mais recente como se fosse
	255	uma: punição↑ né (.) e a professora mais recente ela
	256	não queria de <u>jeito</u> nenhum e eu acho que ela não não
	257	ia ter o perfil pra isso [que ia ser n-]=
Bruno	258	[quem é a professora mais
	259	recente?]
Bruna	260	=(hh) é pra falar mesmo? (hh)
Bruno	261	pode falar (hh)
Bruna	262	(hh) Marléia
Bruno	263	ah tá
Bruna	264	é eu sabe quem é↑
Bruno	265	((fungando)) sei
Bruna	266	eu acho que ela não tem de fato o perfil eu ach- pelo
	267	pela forma como o ano dela em dois mil e dezessete
	268	tinha se dado eu achei que ela ia acabar tendo muito
	269	conflito que ela ia que ela não ia ser uma pessoa bem
	270	flexível pra lidar com o que o projeto tava propondo
	271	(.) e aí↑ eu pensei "bom eu acho que também pode ser
	272	uma uma motivação pra eu já que eu vou entrar no
	273	mestrado pra eu: unir uma coisa à outra e repensar o
	274	que eu tenho fe:ito repensar educaçã:o dentro do
	275	âmbito do projeto e talvez jogar [isso] >pro que eu
	276	ia precisar<"
Bruno	277	[uhum]
Bruna	278	((fungando))então foi foi meio que >por aí assim< mas
	279	eu tomei a decisão aos quarenta e cinco do segundo
	280	tempo↑ tipo nas últimas reuniões
Bruno	281	é porque eu lembro que tava tava tendo rodízio né?
Bruna	282	é

Bruno	283 284	de voc- entre vocês [da equipe] pra frequência na reunião
Bruna	285 286 287 288 289 290 291 292 293 294 295 296 297 298 299 300 301 302 303 304 305 306 307	[sim] sim a gente a:: o cada hora quem podia ia na reunião pra gente saber o que que tava sendo conversado ma:s não tinha nenhum nome definitivo eu ficava pensando com meus botões (h) mas eu não falava nada pra não jogarem pra cima de mim de cara (h) e aí: aos quarenta e cinco do segundo tempo >acho que sei lá< no fina:l eu não lembro nem se foi no final do ano passado ou se já foi no início desse ano (.) eu acho que foi já em dois mil e dezoito† que eu fui pela primeira vez numa reunião que foi naquele momento que "agora <u>tem</u> que ter alguém no projeto" aí eu falei com a equipe que eu assumia e expliquei esses porquês assim pra eles, (.) é:: ((fungando)) e aí o projeto começou† eu ficava achando que eu ia conseguir >fazer tudo o que não fazia em sala de aula< (hhh) eu tinha meio que uma expectativa de (.) >de assim< reduzir conteúdo e tudo mas fazer com que eles entendessem de fato: é: conseguissem se desenvolver mais <u>plenamente</u> no que a gente trabalhasse na língua (.) e que eu ia conseguir fazer isso em francês† que eu ia conseguir trazer de fato a língua estrangeira pra sala de aula acho que muito próximo da maneira como eu fazia no curso
Bruno	308	°uhum°
Bruna	309 310	entã::o eu tinha uma expectativa nesse sentido (.) é:: que acho que se frustrou um pouquinho (hhh)
Bruno	311	é
Bruna	312 313	mas acho que a gente vai idealizando também† (.) é:: °cê tinha alguma coisa nesse sentido? Cê pensava em, °
Bruno	314 315 316 317	ah pensava eu acho que que e- eu tinha >ainda tenho assim< eu acho muitas expectativas mas acho que o problema <u>maior</u> que a gente tem† sem dúvida é é a baixa frequência que é a frequência irregular=

### Transcrição de trecho não analisado entre os excertos 4 e 5

Bruno	319 320	=porque os acho que que quando tem aluno as coisas acontecem assim quando eles tão prese:ntes quando,
Bruna	321	uhum
Bruno	322 323 324 325 326	eu <u>gosto</u> de dar aula no trais eu tenho trabalhado por exemplo tenho tido mais chance de trabalhar com música de trabalhar com texto de ficar um tempão discutindo ali olhando a língua na mú:sica olhando um texto=
Bruna	327	é eu:,
Bruno	328	= que eu acho que é mais relevante
Bruna	329 330 331 332 333 334 335 336 337 338 339	eu também gosto eu não eu acho assim foi tá sendo um ano: meio desafiador assim é e de repensar muita coisa mas eu não me arrependo e eu gostaria de continuar também no projeto (.) enquanto tem enquanto tem as minhas colegas do engenho novo (.) que lá também tem né o projeto (.) é:: que tão numa dinâmica diferente no engenho novo tá: pelo que eu entendi eles tão fazendo meio que uma (.) redução da matéria e pra caber e dando a aula muito perto da do conceito da aula tradicional é:: elas não querem de jeito nenhum [pegar o trais ano que vem]
Bruno	340	[não querem pegar de novo?] ah é?

Bruna (15')	341	não querem é elas já falaram que não querem que o ano
	342	foi muito cansati:vo que o ano foi muito desgastante
	343	e que elas ano que vem não pegam e que vai ter que
	344	vai ter que ter uma rotatividade (h) ou vai ter que
	345	ir alguém pro campus pra pegar >pra pegar o trais<
	346	enquanto eu pegaria↑

### Transcrição de trecho não analisado entre os excertos 5 e 6

Bruna	366	é foi bem no início do ano >eu conversei com eles<
	367	aí por exemplo a turma oito nove <u>dois</u> falou que era
	368	chatão (hh) aí eu pedi pra eles ex- explicarem o que
	369	que é chatão (.) aí eles falaram que é assim que é
	370	abordado de maneira pouco natural que fica tudo na
	371	base da decoreba que tem muita grama- gramática (.)
	372	e que eles tem que aprender pra fazer a prova tem o
	373	objetivo final é a prova então eles aprendem passou
	374	a prova passa pro próximo conteúdo e assim vai eu
	375	lembro que eles falaram isso e até hoje eles falam
	376	que isso era (.) era o que eles sentiam do do do
	377	ensino regular de uma maneira geral não só em francês
	378	(.) e aí eu perguntei o que que eles gostariam e eles
	379	falaram que eles gostariam de um pouco mais de
	380	descontração na forma de dar a matéria (.) que fosse
	381	menos formal (.) é:: e na turma oito nove <u>quatro</u> eles
	382	acho que algo que tem a ver com o que a turma oito
	383	nove dois falou foi que eles acham que é <u>forçado</u> que
	384	era forçado e meio robótico (.) que a língua ela era
	385	usada <u>fora</u> do contexto de vida (.) e aí: eu lembro
	386	que eles explicaram que as coisas elas vinham assim
	387	meio sol:tas (.) não era:m colocadas dentro de uma
	388	situação em que eles realmente pudessem usa:r eles
	389	não sabiam bem como encaixar [aquilo]=

### Transcrição completa do excerto 6

Bruna	391	=entendeu de uma forma: prática↑ (.) e:: quando pra-
	392	praticava pronúncia ficava repetiti:vo a professora
	393	ficava exigindo que a pronúncia fosse igua:l >e tal<
	394	(.) apesar da gente não praticar muito produção oral
	395	na sala mas alguns falaram isso e aí↑ quando eu
	396	perguntei do que que eles gostariam eles falaram da
	397	questão do <u>contexto</u> que eles queriam aprender mais
	398	em relação ao contexto,=
Bruno	399	°uhum°
Bruna	400	=e ser <u>mais</u> chamados pra responder (.) e aí eu entendi
	401	que eles talvez eles ocu- se sentissem num lugar de
	402	muita passividade
Bruno	403	é a interação né talvez [( )] interação
Bruna	404	[é:] uma falta de interação
	405	(.) aí↑ eu acho que assim que as duas turmas acho que
	406	elas levantaram pontos que podem ser colocados em
	407	comum (.) e que tinham a ver com o que ME angustiava
	408	(.) entendeu? (.) e [aí eu] vi
Bruno	409	[sim]

## Transcrição de trecho não analisado entre os excertos 6 e 7

Bruna	410 411 412 413 414	eu falei cara eu acho que tô num lu- porque se era uma coisa que eu ficava me <u>perguntando</u> é:: e era a forma como eles diziam que eles sentiam isso as impressões que eles tinham (.) então eu acho que tinha um movimento duplo aí de,
Bruno	415	sim sim sim tem [na mesma direção né ( )]
Bruna	416 417 418	[de eles querem e eu tô pronta pra oferecer] ou para pelo menos tentar oferecer é:: aí foi isso↑ que que me f- que que f- que foi me guiando
Bruno	419	sim
Bruna	420 421 422 423 424 425 426	de acordo com o que eles falaram↑ (.) eu fui tentando construir o currículo junto com eles mas aí eu comecei uma uma tentativa de construção de currículo tentando abranger várias coisas >mas assim< ainda em comparação ao ensino regular <u>bem</u> reduzida mas várias coisas que eu achava que seriam úteis pra eles mas por outro lado você tinha falado da frequência=
Bruno	427	sim
Bruna	428 429	=a questão da frequência atrapalhava <u>bastante</u> a gente também encontrou um bocado de problema de motiva[ <u>ção</u> ]
Bruno	430	[sim]
Bruna	431 432 433	da parte deles (.) é:: eu tava começando a ter dificuldade de (.) colocar isso e fui mudando as estratégias entendeu?