



Ana Paula Martins de Meneses

**Planejamento de Aula para Quem? Reflexões
sobre as interações e contribuições dos alunos
no planejamento das aulas remotas durante a
pandemia da Covid-19**

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
Setembro 2021



Ana Paula Martins de Meneses

**Planejamento de Aula para Quem? Reflexões
sobre as interações e contribuições dos alunos
no planejamento das aulas remotas durante a
pandemia da Covid-19**

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:

Inés Kayon de Miller

Orientadora

Departamento de Letras – PUC-Rio

Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Departamento de Letras – PUC-Rio

Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra

UERJ

Rio de Janeiro, 23 de setembro de 2021.

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

Ana Paula Martins de Meneses

Especialista em Língua Inglesa pela PUC Rio (2018); Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Universidade Cândido Mendes (2016); Graduada em Licenciatura Plena em Letras - Português e Inglês pela Universidade Castelo Branco (2013); e Diplomada em Formação de Professores na Modalidade Normal pelo Centro Educacional de Niterói (2011). Atualmente é professora de inglês na Educação Básica de uma escola da rede privada do Rio de Janeiro e faz parte do Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro.

Ficha Catalográfica

Meneses, Ana Paula Martins de

Planejamento de aula para quem? : reflexões sobre as interações e contribuições dos alunos no planejamento das aulas remotas durante a pandemia da Covid-19 / Ana Paula Martins de Meneses ; orientadora: Inés Kayon de Miller. – 2021.

182 f. : il. color. ; 30 cm

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

Inclui bibliografia

1. Letras - Teses. 2. Planejamento de aula. 3. Linguística aplicada indisciplinar. 4. Prática exploratória. 5. Sistema de avaliatividade. I. Miller, Inés Kayon de, 1948-. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

Para a minha amada família, Alexandre, Allan,
Allex e Elza, por todo apoio, amor e incentivo.

Agradecimentos

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

Agradeço ao meu Deus e Senhor, autor da minha vida, fonte de inspiração e alegria. Minha força e refúgio nas horas de solidão, dificuldade e angústia. A Ele, toda a minha gratidão, honra e louvor.

À CAPES pelo financiamento que me permitiu custear minhas mensalidades junto à PUC-Rio, possibilitando a construção da pesquisa que compartilho nesta dissertação.

À PUC-Rio por toda a estrutura oferecida a mim e a todos os alunos tanto na minha especialização quanto no mestrado. Tenho muito orgulho de ter sido e de ser aluna dessa instituição.

À minha orientadora, Inés Kayon de Miller, por cada ensinamento, conselho e direcionamento, por ser minha inspiração e exemplo, e por me apresentar à Prática Exploratória de uma maneira tão doce e irresistível. Obrigada por tudo e principalmente por acreditar em minha pesquisa desde o início.

A cada um de meus professores do Departamento de Letras da PUC-Rio, que me acompanharam e contribuíram com seus conhecimentos, em especial à Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, responsável pelo meu encantamento pelo Sistema de Avaliatividade. Obrigada por aceitar fazer parte da minha banca, por disponibilizar seu tempo para a leitura desta pesquisa e por todas as contribuições para o aprimoramento da mesma.

À professora Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra, por também gentilmente aceitar fazer parte da minha banca, agradeço por disponibilizar seu tempo para a leitura desta pesquisa e por todas as observações e contribuições para enriquecimento da mesma.

À minha mãe, pelo apoio, suporte, cuidados, e por cada massagem nos meus pés e pernas, aliviando-me as dores causadas pelas horas sentada escrevendo esta dissertação. Mãe, você é fundamental na minha vida!

Ao meu marido, pelas noites em claro ao meu lado, mantendo-me acordada, me incentivando, me fazendo acreditar e não me deixando desistir em momento nenhum, acreditando nos meus sonhos mais do que eu. Obrigada, Alexandre! Você é o meu abrigo.

Aos meus filhos, Allan e Allex, pela admiração, paciência e carinho. Vocês são parte de mim e maiores que meus sonhos.

Às minhas amigas de carro, Paula, Larissa e Francielly, por cada palavra de apoio, conselho e incentivo na reta final, pela torcida e por terem emprestado os ouvidos tantas vezes quanto eu precisei. Mesmo sem saber, vocês foram indispensáveis neste processo. Muito obrigada!

À escola onde eu trabalho, às minhas coordenadoras e diretor que acreditaram nesta pesquisa e com gentileza e carinho me autorizaram a utilizar os cenários que fazem parte da realidade do dia a dia do meu trabalho nesta instituição que tanto respeito e admiro.

Aos meus queridos alunos e alunas, meus colaboradores diários, co-praticantes desta pesquisa, meu muito obrigada por me inspirarem todos os dias e por também terem acreditado e se unido a mim na busca por melhores entendimentos sobre a vida na sala de aula.

Resumo

Meneses, Ana Paula Martins de; Miller, Inés Kayon de (Orientadora). **Planejamento de aula para quem? Reflexões sobre as interações e contribuições dos alunos no planejamento das aulas remotas durante a pandemia da COVID-19.** Rio de Janeiro, 2021. 140p. Dissertação de mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente dissertação foi construída segundo a abordagem ético-inclusiva da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2000), e sob a ótica da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006). A pesquisa originou-se a partir de conversas com meus alunos - estudantes do 6º ano de uma escola privada do Rio de Janeiro - sobre as maneiras com que as aulas remotas de inglês no período pandêmico, no segundo semestre de 2020, foram construídas colaborativamente, e sobre os entendimentos emergentes das práticas pedagógicas promovidas pelo grupo. A partir da pergunta instigante inicial – **Para quem eu planejo as minhas aulas?** – nos permitimos problematizar a validade de planejamentos feitos de maneira unilateral – somente pelo professor – questionando também a relevância dos métodos de avaliação utilizados para verificar uma aprendizagem que privilegia conteúdos. Ao inserir meus alunos nos processos de seleção e construção das atividades pedagógicas e das estratégias de ensino e avaliação, dedico-me a promover conversas sobre esses processos, investigando as qualidades das vidas vivenciadas em sala de aula. Os dados gerados nessas interações foram analisados e discutidos à luz do Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), com enfoque nas três regiões semânticas do subsistema da Atitude: Afeto, Julgamento e Apreciação. Os entendimentos construídos a partir destes dados contribuem juntamente com o objetivo comum de construir entendimentos locais e situados, por isso não determinam realidades e verdades absolutas e tampouco objetivam solucionar problemas. Desta forma, ao invés de considerações finais conclusivas, finalizo identificando novas perguntas provocadas pelo caráter sustentável da pesquisa orientada pela Prática Exploratória.

Palavras-chave

Planejamento de Aula, Linguística Aplicada Indisciplinar, Prática Exploratória, Sistema de Avaliatividade.

Abstract

Meneses, Ana Paula Martins de; Miller, Inés Kayon de (Orientadora). **Lesson Planning for Whom? Reflections on the interactions and contributions of students in the planning of remote classes during the COVID-19 pandemic.** Rio de Janeiro, 2021. 140p. Dissertação de mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This dissertation was built according to the ethical-inclusive approach of Exploratory Practice (ALLWRIGHT, 2000), and under the perspective of Indisciplinary Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006). The research originated from conversations with my students - 6th grade students at a private school in Rio de Janeiro - about the ways in which remote English classes in the pandemic period, especially in the second half of 2020, were collaboratively constructed, and on the emerging understandings of the pedagogical practices promoted by the group. From the initial thought-provoking question – **Whom do I plan my classes for?** – we allowed ourselves to problematize the validity of a class planning done unilaterally – only by the teacher – also questioning the relevance of the evaluation methods applied to verify a kind of learning that privileges content. By inserting my students in the selection and construction processes of pedagogical activities and of the teaching and assessment strategies, I dedicate myself to promoting conversations about these processes, investigating the qualities of life in the classroom. The data generated by these interactions were analyzed and discussed in the light of the Appraisal System (MARTIN; WHITE, 2005), focusing on the three semantic regions of the Attitude subsystem: Affection, Judgment and Appreciation. The understandings built from these data contribute together with the common goal of building local and situated understandings, and for this reason they do not determine absolute realities and truths, nor do they aim to solve problems. Thus, instead of conclusive final considerations, I close by identifying new questions caused by the sustainable character of research guided by Exploratory Practice.

Keywords

Lesson Planning, Indisciplinary Applied Linguistics, Exploratory Practice, Appraisal System.

Sumário

1. Introdução	16
2. Princípios e fundamentos teórico-práticos: uma visão rizomática	23
2.1. Linguística Aplicada Contemporânea	25
2.2. Prática Exploratória (PE)	32
2.2.1. A PE em 7 princípios	39
2.2.2. As 5 proposições dos aprendizes	40
2.2.3. Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE) e Atividades Reflexivas com Potencial Exploratório (ARPE)	41
2.2.4. [Q]ualidade(s) de/das [V]ida(s)	43
2.2.5. Conversas exploratórias	46
2.3. A Linguística Sistêmico-Funcional e o Sistema de Avaliatividade	51
2.4. Macroentendimentos e microentendimentos rizomatizados	56
2.4.1. As aulas remotas e os mecanismos de controle de poder	58
2.4.2. Transgredindo no ensino remoto	59
2.4.3. Ouvindo as vozes uns dos outros	61
2.4.4. O mito pedagógico	64
2.4.5. Planejamentos	66
3. Memorial metodológico	72
3.1. Espaço-tempo-afetos	74
3.2. Os caminhos da Pesquisa	76
3.2.1. Planejando para entender	76
3.2.2. Carta-convite e consentimentos	79
3.2.3. Geração de dados e registro	80
3.2.4. Transcrição, análise e discussão de dados	82
3.3. Os praticantes exploratórios	83
3.4. A escola física e a escola virtual	86

4. Análise e discussão de dados	89
4.1. Sobre as crenças	89
4.2. Sobre ouvir e ser ouvido	98
4.3. Sobre o mito pedagógico	102
4.4. Sobre os afetos	113
4.5. Sobre ser avaliado	125
5. Considerações e entendimentos provisórios	133
6. Referências	136
Anexos	151
Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	152
Anexo 2 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	155
Anexo 3 – Carta de Anuência para Autorização de Pesquisa	158
Anexo 4 – Carta-convite para a participação em pesquisa	160
Anexo 5 – Parecer da comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio	161
Apêndices	162
Transcrições das conversas exploratórias	163
Excerto 1	164
Excerto 2	165
Excerto 3	168
Excerto 4	174
Excerto 5	177
Excerto 6	181

Lista de Figuras

Figura 1 – APPE: Perguntas no presente simples iniciadas com <i>Why</i>	42
Figura 2 – ARPE: Como nos sentimos sobre voltar às aulas presenciais?	50
Figura 3 – Linguagem como sistema de estratos	52
Figura 4 – Contexto de cultura e contexto de situação	54
Figura 5 – Ferramentas digitais utilizadas nas aulas remotas	60
Figura 6 – ARPE: Reflexões sobre as frases escritas pelos praticantes	64
Figura 7 – APPE: Planejamento colaborativo	69
Figura 8 – ARPE: Conversas geradoras de ideias	70
Figura 9 – Diagrama: contexto de cultura, contexto de situação e texto	111

Lista de Quadros

Quadro 1 – [Q]ualidade(s) de/das [V]ida(s)	46
Quadro 2 – Abordagens da Análise da Conversa	48
Quadro 3 – Subsistemas do Sistema de Avaliatividade	55
Quadro 4 – Ferramentas/atividades/objetivos	61
Quadro 5 – <i>Puzzles</i> -embrião e <i>puzzle</i> -matriz	79
Quadro 6 – Atitude e instanciação	110
Quadro 7 – Afetos positivos e negativos	119

Lista de abreviações

AC – Análise da Conversa

ACD – Análise Crítica do Discurso

APPE – Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório

ARPE – Atividades Reflexivas com Potencial Exploratório

CAAP – Carta de Anuência para Autorização de Pesquisa

EFL – *English as a Foreign Language*

EF1 – Ensino Fundamental 1

LA – Linguística Aplicada

LAC – Linguística Aplicada Crítica

LE – Linguística Educacional

LSF – Linguística Sistêmico-Funcional

PA – Pesquisa Ação

PE – Prática Exploratória

PP – Pesquisa do Praticante

PR – Prática Reflexiva

PUC – Pontifícia Universidade Católica

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Convenções Jefferson de Transcrição¹

Pedro de Moraes Garcez, Gabriela da Silva Bulla & Leticia Ludwig Loder

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
↑	(seta para cima)	mais agudo
↓	(seta para baixo)	mais grave
palav-	(hífen)	marca de corte abrupto
pala::vra	(dois pontos)	prolongamento do som (maior duração)
<u>palavra</u>	(sublinhado)	silaba ou palavra enfatizada
PALAVRA	(maiúsculas)	intensidade maior ("volume" alto)
°palavra°	(sinais de graus)	intensidade menor ("volume" baixo)
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
hh	(série de h's)	aspiração ou riso
.h	(h's precedidos de ponto)	inspiração audível
=	(sinais de igual)	elocuições contíguas, sem intervalo
[]	(colchetes)	início e fim de falas simultâneas/ sobrepostas
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa de até 2/10 de segundo
()	(parênteses vazios)	fala que não pôde ser transcrita
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
((olha para baixo))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal

¹ Convenções de transcrição sugeridas por GARCEZ; BULLA; LODER (2014) – baseadas nas chamadas "convenções Jefferson de transcrição", que representam os aspectos entonacionais, temporais e de velocidade da produção vocal dos participantes da fala-em-interação social.

*(...) Vai chegar o dia,
em que planejar seja uma experiência escrita-leitura
poética, literária,
uma forma intempestiva, aventureira, desajustada*

*Vai chegar o dia
em que planejar seja um movimento de um povo
homens e mulheres infantis
que pratiquem uma scripta nova, pop scripta,
deliciosamente estranha...*

*Vai chegar o dia
de escrever-viver-arriscar-se, lançando-se, precipitando-se
sobre a aventura irreconciliável de habitar os mundos da educação
até fazer-se estrangeiro*

*Vai chegar o dia
em que planejar seja traçar rizomas
que não começam nem terminam
encontram-se no meio, entre as coisas da educação, do currículo
têm como conjunto a conjunção e... e... e...
força que sacode desenraiza desinstala põe para dançar*

*Vai chegar o dia
de uma escrita que seja um sim à vida...
de uma escrita que não fale o nome de ninguém,
que use nomes próprios para compor agenciamentos...
uma escrita-mistério,
como o Godot, daqueles que esperam noite adentro...
como os dias perigosos de Virginia Woolf
uma escrita esquizóide libertina libertária desobediente
uma scripturação de exploração de experimentação
uma escrita como puro desejo de ler-escrever*

(Ricardo Santos Chiquito)

1.

Introdução

Questionar as práticas, exigências e padrões pedagógicos tradicionais já foi, por longos e torturantes anos, sinônimo de sofrimento e desgaste dentro da minha realidade profissional, em um primeiro momento como professora de cursos de inglês e, posteriormente, como professora de inglês de escola privada, bilíngue, tradicionalista e de alto padrão econômico, na qual tenho atuado pelos últimos 10 anos de minha jornada docente. Essa minha trajetória de sofrimento também foi marcada pelo sentimento de culpa que alimentei por ter feito, em determinado momento de minha carreira, a opção pelo ensino privado, abrindo mão de uma vaga como professora de inglês do município do Rio de Janeiro, gerando novos conflitos, os quais serão abordados mais adiante nesta dissertação.

Minha noção de sofrimento alinha-se à necessidade, apontada por Miller (2013), de enfatizar a relevância social das pesquisas em Linguística Aplicada (LA), ouvindo “as vozes dos que estão às margens” e compartilhando vivências do “sofrimento humano” (MUSHAKOJI, 1999 apud MOITA LOPES, 2006, p. 94). E (de) quem são essas vozes, senão as dos atores das práxis da sala de aula: professores e alunos? E que sofrimentos são esses, senão o de professores e alunos cujas decisões e ações são delineadas pela necessidade de comprovar sua eficiência e resultado padronizados por uma visão universalista de ensino-aprendizagem?

Entretanto, esse sofrimento tem, aos poucos, dado lugar ao meu interesse pela pesquisa colaborativa, mais especificamente à pesquisa em Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 1993, 2003; ALLWRIGHT; HANKS, 2009, 2019; MILLER; CUNHA, 2019), que envolve alunos, professores e formadores de professores, e que tem potencial para gerar reflexões investigativas sobre o sofrimento do aluno e do professor geral ou de línguas, tais quais descritas por Miller (2013). Deparei-me com uma inquietação que posteriormente transformou-se em uma necessidade: a urgência em teorizar minha(s) experiência(s) como professora-pesquisadora no período pandêmico e minhas tentativas de trabalhar para entender esse momento e de envolver meus alunos nessa busca por entendimentos, com todas as dificuldades, sofrimentos e descobertas que o ensino à distância proporcionou durante a pandemia do COVID-19. Tal como bell hooks

(2013), “encontrei um refúgio na ‘teorização’, em entender o que estava acontecendo”.

Escrever sobre essas experiências tem sido esclarecedor, mas também excruciante – uma dor, porém, que liberta. À medida que teorizo minhas incertezas, não as transformo em certezas, de forma alguma. Ao contrário, as aceito cada vez mais como parte de minha humanidade complexa e real. A pandemia nos tem ensinado que a única coisa que sabemos é que não sabemos. Não há resultados conclusivos, não há prazos concretos, não há fórmulas mágicas, não há soluções que sejam ideais em quaisquer circunstâncias. Foi revelado – pelo menos para quem queira ver – aquilo que sempre esteve diante dos nossos olhos: não temos e jamais teremos as respostas, para o desespero de qualquer professor conservador que acredita ter de possuí-las.

O caráter discriminatório da quarentena tem inserido muitos de nós, professores, no grupo de cuidadores cuja missão, parafraseando Santos (2020, p. 15), é a de “tornar possível a quarentena” àquela parcela da população a qual nos corresponde diretamente: os nossos alunos. No centro dessa missão encontra-se a minha própria noção quanto ao meu papel social como professora, que envolve o ato de facilitar a construção coletiva de aprendizagem significativa em meio a tantos desafios que emergiram a partir da crise pandêmica.

E cada vez que me proponho a refletir sobre minhas práticas e assim teorizá-las, mais cresce meu interesse em envolver meus alunos nesse processo e, ao assim fazê-lo, mais me deparo com questões que nos impelem a problematizar as práticas pedagógicas cristalizadas pelo sistema educacional hegemônico. Inevitavelmente, essa abordagem de ensino transgride o cenário aparentemente estável e confortável da educação tradicional impregnada por uma consciência bancária responsável pela formação de indivíduos medíocres porque não receberam estímulos para a criação (FREIRE, 1979).

A união das posturas que abrangem as ações pedagógicas norteadas pelos princípios da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2009, MILLER et al, 2008, HANKS, 2019) com o meu interesse por investigar e teorizar entendimentos e descobertas realizados em conjunto com meus alunos, conduziram-me pelo

processo de ressignificação profissional em que não mais me entendo como professora-pesquisadora, mas sim como professora-praticante-exploratória.

O objetivo principal desta pesquisa é a busca por maiores entendimentos sobre como os alunos se posicionam discursivamente a respeito da construção colaborativa do planejamento de aula e sobre as contribuições dos alunos nas escolhas das atividades avaliativas. Utilizo a Prática Exploratória (ALLWRIGHT; HANKS, 2009) como eixo teórico-metodológico ao redor do qual outras teorias e ferramentas analíticas circulam, contribuindo juntamente com o objetivo comum de construir entendimentos locais, a partir de práticas sociais ordinárias das quais questões emergentes servem de subsídio para investigação colaborativa.

Apresento, discuto e analiso discursivamente as interações e contribuições entre professora e alunos no desenvolvimento de atividades das aulas remotas de inglês, realizadas durante o período de pandemia da COVID-19, utilizando a Prática Exploratória como abordagem central na busca por maiores entendimentos sobre as crenças relacionadas à construção colaborativa do planejamento de aula e sobre as contribuições dos alunos nas escolhas das atividades avaliativas. Para analisar e discutir sobre o papel mediador da linguagem no processo de socioconstrução do conhecimento, encontro apoio na perspectiva oferecida pela Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994), com enfoque nas propostas preconizadas pelo Sistema de Avaliatividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; MARTIN; WHITE, 2005).

O alinhamento com a Prática Exploratória justifica-se, portanto, pelo meu desejo de resistir em ajustar-me aos enquadramentos sociais construídos pela narrativa hegemônica daqueles que de fato detêm o poder na esfera da educação: os empregadores e sua clientela (os pais).

Alguns dos alinhamentos teórico-discursivos que se fazem presentes nesta dissertação são fruto das conexões rizomatizadas que fui traçando à medida que me deparava com reflexões que me auxiliaram a construir os sentidos de minhas teorizações. Uma delas descreve-se pela minha aproximação às críticas de Freire à educação predominante que desfavorece a consciência crítica e fomenta a consciência ingênua. Inspiro-me em sua obra Educação e Mudança (FREIRE,

1979) para refletir sobre as formas com que os paradigmas da educação bancária construídos nos ambientes de ensino-aprendizado são transferidos para as aulas remotas e, de maneira surpreendentemente eficiente, transformam-se em mecanismos de controle de poder.

Outros conceitos que têm norteado o sentido em que devo conduzir minhas práticas pedagógicas emergem das concepções compreendidas através de uma abordagem contemporânea da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; BOHN, 2013). O conceito de Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), e de desaprendizagem como possibilidade de conhecimento (FABRÍCIO, 2006), bem como a visão de Linguística Aplicada Transgressiva (PENNYCOOK, 2006), apontam para uma visão de Linguística Aplicada Crítica como um modelo híbrido de pesquisa e práxis que rompem com formas estáticas de conhecimento e desenvolve um modelo de construção de conhecimento mais fluido e dinâmico.

Repercutindo os ensinamentos transgressivos de bell hooks (2013), também me proponho a descrever meus entendimentos quanto ao entusiasmo gerado pelo “esforço coletivo” e pelo “interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros” (Ibid., p. 17-18), e em que proporção o prazer de ensinar/aprender tem, de fato, se revelado como ato de resistência na nova realidade que se configurou o nosso trabalho ao longo dessa crise.

Finalmente, é com O Mestre Ignorante, de Rancière (2010), que procuro me aliar ao acreditar veementemente que a relação de domínio mestre-aluno viola a capacidade emancipadora de ambos e, ao insistir com práticas pedagógicas que rompam com as lógicas cristalizadas pelo sistema educacional predominante, busco manter vivas as minhas convicções e assim proteger a mim mesma do atraente risco de conformar-me com os confortáveis moldes hierárquicos que, se por um lado podem me assegurar o emprego, por outro podem me custar a capacidade crítica de questionar tudo quanto possa parecer ameaçador à educação como prática da liberdade.

Trabalhar com pesquisa sobre/em ambientes de aprendizagem, já aponta para uma prática que, a meu ver, possui potencial para ampliar a compreensão sobre as vidas em sala de aula. Entretanto, pretendo destacar aqui três pontos que me

chamam atenção no que diz respeito à relevância desta pesquisa ao utilizar a Prática Exploratória em seu eixo teórico-metodológico. A primeira revela-se pela possibilidade de integração entre ensino, aprendizagem e pesquisa, posicionando alunos e professores igualmente como investigadores dos processos de ensino e aprendizagem nas aulas de inglês o que, segundo Hanks (2015), promove o empoderamento dos participantes da pesquisa, além de desafiar as suposições sobre performatividade existentes nas práticas pedagógicas conservadoras (HANKS, 2015).

O segundo destaque que faço é sobre a oportunidade de desenvolver pesquisa integrada às rotinas pedagógicas, utilizando “práticas pedagógicas comuns como ferramentas investigativas” (ALLWRIGHT, 2003, p. 127), sem que se interrompam ou se adicionem outras práticas, mas, ao invés disso, que a pesquisa contribua com as dinâmicas de sala de aula, integrando-se a elas, evitando, desta forma, que constitua um elemento pedagógico a mais e se torne um fardo tanto para o professor quanto para os alunos.

Por último, ressalto que a Prática Exploratória propicia o hábito de tentar entender a(s) [Q]ualidade(s) de/das [V]ida(s)² na sala de aula e de procurar entendimentos mútuos que ajudem os praticantes a criar o sentimento de comunidade de aprendizagem a partir da prática do diálogo, tal como defendido por bell hooks (2013, p. 174). Para que o diálogo se estabeleça, é preciso que todos os lados sejam ouvidos – professor/aluno; aluno/aluno; aluno/professor. Falar somente não é suficiente. É preciso “ouvir” em sala de aula. bell hooks defende a construção de uma comunidade pedagógica a partir da prática do diálogo (Ibid.).

De uma maneira geral, este trabalho investigativo insere-se na linha 4 do curso de Mestrado em Estudos da Linguagem da PUC-Rio (Discurso, Vida Social e Práticas Profissionais) e configura uma pesquisa qualitativa-interpretativa (MOITA LOPES, 1996; DENZIN; LINCOLN, 2006) com o olhar voltado para entendimentos idiossincráticos, particulares e situados (MOITA LOPES, 2013, p. 17).

2 Meus entendimentos acerca do termo híbrido [Q]ualidade(s) de/das [V]ida(s) serão desenvolvidos na seção 2.2.4 desta dissertação.

Os dados analisados e discutidos nesta pesquisa foram gerados a partir de conversas exploratórias realizadas no primeiro semestre de 2021. Orientados pela postura pedagógico-investigativa da Prática Exploratória, visamos buscar entendimentos sobre como nós, praticantes-exploratórios, construímos linguisticamente algumas crenças relacionadas à construção colaborativa dos planejamentos das aulas remotas e das atividades avaliativas no período pandêmico, sobretudo a partir do segundo semestre de 2020.

Divido esta dissertação em **5 capítulos**, sendo cada um deles, a partir do segundo, subdividido em seções que visam pormenorizar cada etapa discursiva desta pesquisa. Sendo assim, após o **capítulo 1**, que corresponde à presente introdução, adentro o **capítulo 2**, no qual apresento os princípios e fundamentos teórico-práticos dentro da ótica rizomatizada com a qual identifico o meu modo híbrido de teorizar minhas práticas. Este mesmo capítulo ramifica-se e expande-se em 4 subcapítulos, nos quais discorro a respeito da Linguística Aplicada Contemporânea (2.1), a Prática Exploratória (2.2), a Linguística Sistêmico-Funcional e o Sistema de Avaliatividade (2.3) e os macro e microentendimentos rizomatizados da minha pesquisa (2.4).

Após todo o panorama teórico-prático sobre o qual eu dedico o capítulo dois desta dissertação, avanço para o **capítulo 3**, o qual convenciono chamar de Memorial Metodológico por conter o registro dos caminhos, processos, contextos e afetos que perpassam a jornada prático-teórica desta pesquisa. Sendo assim, neste terceiro capítulo, apresento os contextos espaço-tempo-afetos (3.1), os caminhos da pesquisa (3.2), os praticantes-exploratórios (3.3), e os panoramas da escola física e a da escola virtual (3.4).

No **capítulo 4**, apresento a análise e discussão dos dados gerados nesta pesquisa, os quais são distribuídos por seções em que discorro acerca dos meus entendimentos sobre as crenças (4.1), o ouvir e ser ouvido (4.2), o mito pedagógico (4.3), os afetos (4.4) e o ser avaliado (4.5).

Finalmente, no **capítulo 5**, procuro reunir as considerações e entendimentos provisórios e em processo, os quais percebi ter alcançado até o momento em que esta dissertação se deu por finalizada, mas não encerrada por definitivo, já que as

inquietações e provocações aqui levantadas continuam a fomentar o meu desejo pelo contínuo fazer prático-teórico que impulsiona minhas ações em sala de aula.

Após o capítulo 5 derradeiro, referencio a bibliografia que me inspirou e fundamentou minha empreitada escrita e acrescento os anexos contendo as transcrições das conversas, bem como os documentos e termos que se fizeram necessários para a aprovação da presente pesquisa junto a Câmara de Ética da PUC-Rio.

2. Princípios e Fundamentos Teórico-Práticos: uma visão rizomática

"O conhecimento não é nem uma forma, nem uma força, mas uma função: 'eu funciono'. O sujeito apresenta-se agora como um 'ejecto', porque extrai dos elementos cuja característica principal é a distinção, o discernimento: limites, constantes, variáveis, funções, todos esses functivos ou prospectos que formam os termos da proposição científica." (DELEUZE; GUATTARI, 1980)

A dificuldade em teorizar minhas práticas (ou talvez a tentativa de colocar em prática as teorias com as quais me identifico enquanto professora-pesquisadora-praticante) me impele a uma compreensão muito menos compartimentalizada de pensamento, e muito mais INdisciplinada (já me apropriando do termo preconizado por Moita Lopes, 2006), a qual parece encontrar coerência e repercussão na noção de pensamento rizomático, derivado do conceito botânico de rizoma³, que delineia o paradigma rizomático (DELEUZE; GUATTARI, 1980). O pensamento rizomático irrompe-se em várias direções, explodindo os cursos do pensamento linear, arborescente⁴, movendo-se e abrindo-se a novas experiências que constroem, desconstroem e reconstroem possibilidades, criando e recriando seus ambientes e agenciamentos.

A cultura arborescente, ao contrário, orienta-se pelos pressupostos do pensamento estruturalista que implica hierarquias, idéias de início, meio e fim, e de causa e efeito (SOUZA, 2011, apud JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 499). Por outro lado, os estudos pós-estruturalistas da linguagem questionam as dicotomias ocidentais comuns do pensamento universalista, tais como sujeito/objeto, individual/coletivo, literal/metafórico, homogêneo/heterogêneo, regular/irregular, entre outras. As preocupações centrais no estudo de linguagens sob a ótica da diversidade são a mobilidade, a mistura, a dinâmica, a irregularidade e a heterogeneidade, negando a busca incessante por uma essência perene da linguagem.

3 Conceito botânico de rizoma: rizoma é derivado da palavra grega que significa "um punhado de raízes", é um caule, em forma de raiz, frequentemente subterrâneo, mas também podendo ser aérea, rico em reservas nutrientes, e que se caracteriza pela capacidade de emitir novos ramos (SOUZA, 2009, p. 259).

4 O paradigma arborescente (DELEUZE; GUATTARI, 1980) representa uma concepção mecânica do conhecimento e da realidade, reproduzindo a fragmentação cartesiana do saber, resultado das concepções científicas modernas.

Talvez o paradigma arborescente dê conta de responder a algumas questões epistemológicas, entretanto, basta sair das “caixas” das teorizações para enxergar a diversidade de linhas que se atravessam, complementam, divergem e convergem incessantemente, desrespeitando todos os esquemas teórico-metodológicos que possam tentar abarcar uma visão universalista de mundo. Este é o risco em que incorre grande parte das teorias: a de reduzir a multiplicidade a si mesma, buscando diligentemente organizar o mundo a partir de uma única perspectiva.

Por não apostar em pensamentos compartimentalizados, compreendo minha pesquisa como um organismo rizomático que mistura saberes, descentraliza pensamentos e desierarquiza teorias. Não seria assim a (des)organização do pensamento? O funcionamento caótico do pensamento tem se colocado cada vez mais às claras a partir das teorias contemporâneas com base em críticas à modernidade, dentre as quais Moita Lopes (2006, p. 86) destaca as teorias pós-modernas críticas (PENNYCOOK, 2006; FABRÍCIO, 2006), as teorias *queer* (NELSON, 2006; MOITA LOPES, 2006), as teorias feministas (CAMERON, 1992; HEBERLE, 2004; OSTERMAN, 2010), as teorias antirracistas (MAGALHÃES, 2005) e as teorias pós-coloniais (MAKONI; MEINHOFF, 2006; KUMARAVADIVELU, 2006).

Para uma melhor compreensão da metáfora do rizoma, Deleuze e Guattari (1995, apud JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 500-501) apresentam os princípios básicos que regem o paradigma rizomático. Os princípios 1 e 2 são o da **conexão** e o da **heterogeneidade**, que explicam o crescimento descentralizado do rizoma a partir de conexões que se formam de maneira heterogênea. O princípio 3 é o da **multiplicidade** tratada como sujeito que atravessa seus objetos, alterando-os. O princípio 4 é tratado pelos autores como **ruptura a-significante** que versa sobre a capacidade do rizoma de poder ser rompido em qualquer ponto, sem ser eliminado, ao contrário, ele abre múltiplos caminhos a partir de suas interrupções. Por fim, os princípios 5 e 6 são o da **cartografia** e o da **decalcomania** que, ao mesmo tempo que relaciona o rizoma ao mapa, mostrando que ele possui entradas e saídas múltiplas podendo ser acessado de infinitos pontos, não pode, porém, ser decalcado, pois não se limita a uma representação.

O paradigma rizomático que adoto para dissertar sobre os entendimentos epistemológicos que abrangem minha pesquisa me permite transitar entre diversas teorias, sem a preocupação de elegê-las como únicas e/ou ordená-las hierarquicamente. Discorro, portanto, sobre as visões contemporâneas com as quais me alinho, sobre posicionamentos de resistência que antagonizam práticas hegemônicas; relaciono, associo e articulo ideias provenientes de mecanismos sociais preponderantes àquelas com as quais encontro refúgio de argumentação, com base nos discursos localizados e situados que convido para esta dissertação. Assim sendo, as teorias, abordagens e posturas, bem como os micro e macro entendimentos que apresento a partir das próximas seções desenharam o mapa rizomático em constante construção que ilustra minha pesquisa.

2.1.

Linguística Aplicada Contemporânea

Muitos são os autores que têm se discutido questões que envolvem reflexões sobre discursos oriundos das práxis da sala de aula sob a ótica da Linguística Aplicada Contemporânea. Algumas dessas reflexões serão apresentadas e discutidas nesta seção, à luz dos meus próprios questionamentos e posicionamentos. Os estudos da linguagem na contemporaneidade, em especial no cenário da globalização, seguindo as perspectivas do pós-modernismo e pós-colonialismo, segundo Kumaravadivelu (2006), “dominam os discursos críticos na produção de conhecimento nas humanidades e ciências sociais hoje”. O interesse por estudos linguísticos norteados pelos fenômenos sociais contemporâneos reconfigura a Linguística Aplicada (doravante LA) como prática que interroga e problematiza uma agenda política e social que reproduz discursos universalistas e homogêneos. A análise das interações e práticas sociais se estabelecem em diferentes contextos, tais como sala de aula, oficinas de trabalho, e grupos profissionais diversos, onde o compromisso com a etnografia e a descrição do micro corroboram para uma pesquisa em LA que valoriza e problematiza os sentidos construídos a partir de uma experiência situada.

Começo por destacar Moita Lopes (2006, p. 31) e os quatro aspectos da LA contemporânea sugeridos pelo autor: (1) a necessidade de uma LA mestiça; (2) uma LA que explode a relação entre teoria e prática; (3) uma LA que redescreve o sujeito social, compreendendo-o como heterogêneo, fragmentado, fluido e historicizado; e

(4) uma LA em que ética e poder são os pilares cruciais. Ao questionar as abordagens teóricas e epistemológicas em LA, o autor defende uma produção de conhecimento anti-hegemônica que abre possibilidades de criação de inteligibilidades a partir das vozes dos que estão às margens, ou seja, dos autores sociais que, segundo uma perspectiva científica tradicional, não teriam espaço de fala. Tal visão, transferida para os contextos de ensino-aprendizagem, desloca o olhar de autoria para aqueles que são os reais autores no espaço de aprendizagem: professores e alunos.

Fabrício (2006, p. 50) destaca que a continuidade de uma visão representacional e determinista da linguagem tem favorecido o desenvolvimento de perspectivas contrárias, as quais ela identifica como estando inseridas em um paradigma socioconstrucionista, que declara a “inseparabilidade de práticas discursivas, teorias e realidade social”. A autora também se afilia a uma LA como prática problematizadora cujos questionamentos não têm pretensão de gerar respostas definitivas e universais, compreendendo que isso significaria a “imobilização do pensamento”. A desaprendizagem é identificada como a possibilidade de construção de diversas desconstruções, as quais cito: interrogação acerca da relevância social da temática de nossos estudos; reflexão sobre o como essa temática vem sendo tratada tradicionalmente; inserção do objeto de estudo no campo da problematização; mapeamento da multiplicidade de vozes, sistemas de valoração discursos e regimes de verdades existentes nessa temática; historicização do objeto de estudo; revisita às posições e reavaliação de nossas escolhas; entre outras.

Ao examinar a complexidade das práticas escolares, Bohn (2013, p. 86) apresenta a perspectiva de “rupturas” apontando para ações que desmontam os conceitos de ensino-aprendizagem consolidados por uma visão que compreende o mundo através de verdades universais, homogêneas e lineares. Através dessas rupturas, que discutem as ligações entre “poder, saber e realidade”, é possível desenvolver uma maior compreensão da complexidade social em que vivemos e da diversidade como componente principal dessa complexidade (SZUNDY, 2009 apud BOHN 2013, p. 85).

É justamente nesse sentido que retorno aos meus questionamentos, os quais originaram as reflexões propostas neste trabalho. Sempre me inquietou o quadro de

extemporaneidade do ensino que tenho experimentado ao longo de quase duas décadas de atuação em sala de aula. Há tempos a teorização sobre ensino-aprendizagem não acompanha a prática. No que diz respeito a interesses e ferramentas úteis, a escola sempre pareceu estar pelo menos uma geração atrás dos alunos. Essa lacuna tem se expandido exponencialmente nas últimas décadas com a revolução tecnológica e “a entrada maciça do digital na aprendizagem, inclusive dentro da sala de aula” (BOHN, 2013, p. 92). O autor traz à baila a questão da ruptura com o ensino e a aprendizagem estruturada sustentando que o “ensino-aprendizagem linear e os rígidos princípios da aprendizagem individualizada opõem-se ao espírito colaborador do mundo digital” (Ibid.).

A riqueza de oportunidades de informação oferecidas pela internet, com velocidade e superficialidade de um mundo digital disponível na palma da mão 24 horas por dia, satisfazem as demandas dos cérebros plasticamente reorganizados daqueles que se inserem na geração 2.0, nos levando a evidências de que a maneira de pensar, ouvir, ler, comunicar e, portanto, de aprender mudou e as escolas precisam lidar com essa realidade. A respeito da maneira irreversível que os meios de comunicação em massa afetam profundamente nossa maneira de perceber o mundo, Bohn enfatiza que “seria então uma falácia pensar que possamos mergulhar no mundo tecnológico e em seguida emergir dele ilesos, até o próximo mergulho” (Ibid.).

Não há mais tempo para mergulhar nas profundezas das palavras de ‘Dom Casmurro’ de Machado de Assis. Agora é preciso passear entre as palavras com a rapidez do turista e clicar por rápidos *flashes*, porque há milhares de *links* a serem explorados ao longo dos caminhos que se multiplicam, pelo menos para o usuário, infinitamente. Quem tem tempo para ler *Os Sertões* de Euclides da Cunha, ‘Ulisses’ de Joyce ou ‘Guerra e Paz’ de Tolstói? (BOHN 2013, p. 93).

Até agora, os conceitos que emergem das concepções compreendidas através de uma abordagem contemporânea da LA têm norteado o sentido em que devo conduzir minhas práticas pedagógicas, tendo em vista cinco pontos cruciais que se alinham às percepções supracitadas de Moita Lopes (2006), Fabrício (2006) e Bohn (2013):

- (1) a problematização das práticas tradicionais e hegemônicas inibidoras da liberdade criativa de alunos e professores;

- (2) a compreensão de que prática e teoria são inseparáveis na realidade social;
- (3) a compreensão do sujeito social historicizado, complexo, heterogêneo, fluido e fragmentado;
- (4) a necessidade de ouvir as múltiplas vozes dos que são sistematicamente silenciados pelo sistema;
- (5) e a questão das “rupturas” com o universalismo presente nas práticas de ensino defendidas nos contextos escolares em oposição à diversidade presentes nas realidades das salas de aula.

Com o objetivo de discorrer e aprofundar um pouco mais o conceito de desaprendizagem de Fabrício (2006), traço um paralelo entre este e a visão de LA Transgressiva, de Pennycook (2006). O autor descreve a prática problematizadora do saber linguístico como uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo (Ibid., p. 67). Tal visão aponta para a LA Crítica (LAC) como um modelo híbrido de pesquisa e práxis que rompe com formas estáticas de conhecimento e desenvolve um modelo de construção de conhecimento mais fluido e dinâmico.

Ao afirmar que precisamos de uma LA crítica, e não de uma LA hipócrita, Widdowson (2001, p. 16, apud PENNYCOOK, p. 68) destaca que, a exemplo dessas hipocrisias, a LA tradicional teria uma posição neutra em relação à ideais políticos e intelectuais, dando a essa neutralidade o nome de ‘avestruzismo liberal’, pois a coloca na posição de avestruz, com a cabeça enfiada na areia (PENNYCOOK, 2006, p. 69).

Quanto ao ‘avestruzismo liberal’ concebido por Pennycook, problematizo o fato de nós, professores, muitas vezes adotarmos essa posição de avestruzes em nossas atividades profissionais, ao depararmos com práticas com as quais discordamos ou imposições metodológicas e burocráticas, sem ao menos questionarmos, temendo uma possível demissão. Não desejo com isso afirmar que devemos nos opor a quaisquer padrões com os quais discordamos, entretanto, o exercício do questionamento já viabiliza o primeiro passo a favor da resistência. Transgredir no espaço escolar é um trabalho lento, que requer persistência e determinação, entretanto ‘avestruzar’ não contribui em nada para o desenvolvimento de um ambiente livre para a prática da LAC.

A próxima abordagem que pretendo discutir, com a qual eu muito me alinho, é a defendida por Miller (2013) no campo da pesquisa sobre formação de professores de línguas. A autora destaca o fortalecimento acadêmico alcançado pela área a partir da pesquisa em LA e um caminhar em direção à criticidade e à ética na época pós-método, salientando a importância da pedagogia investigativa e inclusiva denominada Prática Exploratória realizada conjuntamente por coordenadores, professores e alunos (MILLER, 2013, p. 100-101). Detenho-me à relevância da pesquisa em sala de aula, especialmente a colaborativa, compreendendo-a como instrumento de formação continuada do professor de línguas ou de outras áreas que busca ampliar sua postura reflexiva, crítica e ética.

Em relação à pesquisa de LA no cenário cotidiano da vida escolar, Rajagopalan (2011, p. 2 apud MILLER 2013, p. 103) advoga que não se trata de levar a teoria para dentro da prática, mas sim de utilizar a prática como “próprio palco de criação das reflexões teóricas”. Trata-se de uma LA que explode a relação entre teoria e prática, tal qual defende Moita Lopes (2006) ao sugerir alguns aspectos da LA Contemporânea.

Compreendo que minha atuação em sala de aula tem dialogado cada vez mais com as demandas e inquietações compartilhadas entre mim e meus alunos e com a busca por um espaço de reflexão crítica e por tomadas de decisões motivadas por ações feitas em conjunto. Embora extremamente indisciplinar e transgressiva, essa prática tem corroborado para a produção de um conhecimento linguístico libertador do meu antigo apego desenfreado ao ensino de gramática e metalinguagem nas aulas de inglês.

Do lado oposto, estão os pais dos alunos que, imbuídos de um sentimento de proteção e zelo, julgam que a língua não está sendo devidamente ensinada aos seus filhos, já que aquele *modus operandi* pouco se assemelha àquele utilizado para o ensino de línguas nas escolas tradicionais em que estudaram. Engrossando a fileira dos pais, temos a direção e coordenação da escola que, temendo perder a clientela, ainda que possam reconhecer o esforço do professor como sendo algo legítimo, sentem-se pressionados pelas reivindicações por aulas mais conteudistas e focadas nos modelos encomendados pelos grandes concursos e exames de admissão.

No âmbito desta pesquisa, articulo meu constante desejo em envolver meus alunos no desafio de, em conjunto, enunciarmos nossos objetivos, metas e prioridades e, a partir delas, planejarmos aulas que estejam em acordo não só com as demandas observadas, mas com métodos que fazem sentido para aquela conjuntura. Temos cada vez mais questionado a quem os planejamentos de fato interessam ou são úteis. Planejar aulas acreditando que cada uma daquelas estratégias eleitas por mim será bem recebidas por meus alunos e minimamente adequadas às suas necessidades parece-me uma visão um tanto quanto unilateral e linear. A discussão, reflexão, negociação e elaboração feitas de maneira colaborativa, ainda que não produzam “bons resultados”, parecem ser muito mais interessantes e relevantes para todos os envolvidos.

Elucidando o que afirmei como “bons resultados”, refiro-me à concepção de resultado como “produto” segundo a visão tecnicista de ensino-aprendizagem em contraste com percepção de resultados como “processo” (GIEVE; MILLER, 2006, p. 40). A perspectiva processual da investigação coletiva permite reputar que os entendimentos vivenciados têm mais relevância do que os resultados alcançados. Porém, o grande desafio é encontrar na comunidade escolar aliados que comunguem dessa visão e que estejam convencidos de que a era da pedagogia tecnicista, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, tem dado lugar a um novo conceito de pedagogia – a da transgressão (hooks, 1994, p. 13 apud PENNYCOOK, 2006, p. 75):

(...) que sugere mover-se para além das fronteiras, o direito de escolher, de dizer a verdade e de exercer a consciência crítica, o direito de conhecer as limitações, as mudanças de paradigmas, e o desejo de conhecer para além do que está imediatamente perceptível.

A crescente produção de pesquisas de LA desenvolvidas na área do ensino de línguas tem afastado aos poucos o paradigma da racionalidade técnica à medida que novas teorizações, problematizações e ressignificações emergem dos espaços de desaprendizagem (MILLER, 2013, p. 105). Miller destaca que, apesar de estarmos vivendo o que Kumaravadivelu (1994, 2003, 2005 apud MILLER, 2013, p. 105) chama de era do pós-método, ainda hoje há instituições presas à busca pelo melhor método de ensino de línguas e de formação de professores. Em relação à pesquisa formadora de docentes (e formação continuada de docentes), a autora

(Ibid., p. 116-117) cita alguns aspectos que devem ser melhor compreendidos, dos quais eu destaco:

- A investigação ética e crítica dos dilemas de quem ensina/aprende língua estrangeira.
- A urgência de nos envolvermos de forma colaborativa – alunos, professores e quaisquer outros atores do cenário do ensino de línguas – nas reflexões investigativas sobre os sofrimentos vivenciados nos contextos do ensino-aprendizagem de língua estrangeira ou materna.
- As contribuições da prática exploratória na escuta das questões que alunos e professores vivem na escola.
- O compromisso com a busca de credibilidade associada às pesquisas situadas em contextos pedagógicos.

Finalmente, um último ponto que gostaria de tocar é o da “vocação da LA para uma atitude transdisciplinar”, sugerida por Celani (1998, p. 118 apud VIAN JR, 2013, p. 123). Segundo Moita Lopes (2006, p. 20), o viés da interdisciplinaridade é o que leva à formação de uma LA mestiça ou nômade. Embora a LA sempre esteve fortemente ligada ao ensino e aprendizagem de línguas, há ainda uma estreita ligação com a área da educação (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009, p. 48 apud VIAN JR, 2013, p. 124). A Linguística Educacional (LE) discute aspectos linguísticos relevantes para a educação integrando instrumentos de pesquisa das ciências da linguagem e outras disciplinas nas ciências sociais, investigando questões relacionadas à linguagem e educação (HULT, 2008, p. 10 apud VIAN JR, 2013, p. 125).

Com base no diálogo entre as áreas dos estudos da linguagem e do ensino de línguas, depreendo que a pesquisa colaborativa em LA realizada nos contextos escolares tem potencial libertador uma vez que retira o olhar do professor como produtor de conhecimento linguístico e dos alunos como receptores daquele conhecimento, despertando ambos (alunos e professores) para a noção de que o papel empoderador da linguagem e do ensino da língua encontra-se na compreensão de que “saber agir com a linguagem no mundo contemporâneo significa muito mais do que aprender línguas” (MILLER, 2013, p. 121).

Estou convicta de que minhas práticas pedagógicas não devem permanecer reféns de uma visão de ensino-aprendizagem ancorada em métodos e técnicas que

vislumbram obter resultados sem valorizar os processos, refletindo as incongruências de uma visão universal de um mundo que não contempla a diversidade e a complexidade das realidades idiossincráticas das salas de aula. Ratifico, com isso, minha disposição e intenção de envolver meus alunos em práticas investigativas de questões que sejam relevantes em nossa realidade co-construída. Reitero, enfim, a minha convicção de que diversas reflexões teóricas podem (e devem) emergir das minhas práticas cotidianas e ainda assim ter o *status* de pesquisa científica.

2.2. Prática Exploratória (PE)

A Prática Exploratória (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991; ALLWRIGHT, 1993, 2003; ALLWRIGHT; LENZUEN, 1997; ALLWRIGHT; HANKS, 2009; MILLER; CUNHA, 2019; HANKS, 2019), classificada como um dentre os diversos tipos de pesquisa do praticante (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009), foi desenvolvida e discutida colaborativamente por grupos de professores e alunos nas últimas três décadas como uma forma de investigar as configurações de sala de aula, especialmente no ensino de línguas, com o objetivo de integrar ensino, aprendizagem e pesquisa sem custos de tempo de aula extra (ALLWRIGHT; HANKS, 2009; MILLER; CUNHA, 2019; HANKS, 2019).

Há uma diversidade de abordagens sob o termo guarda-chuva ‘pesquisa do praticante’ disponível para aqueles que pretendem investigar seus próprios cenários das salas de aula em que atuam. Dois dos termos mais difundidos são Pesquisa de Ação (THIOLLENT, 1994, 1997) e Prática Reflexiva (FARRELL, 2007). No entanto, a PE é única e difere de qualquer outra abordagem em pesquisa do praticante, pois segue os seguintes aspectos básicos:

- (1) os pesquisadores não são apenas professores, mas também alunos, planejadores de currículo, gerentes, incluindo qualquer outra pessoa envolvida no processo educacional;
- (2) priorizam-se entendimentos locais e situados sobre os contextos investigados, ao invés do esforço pela solução de problemas (ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p. 144)
- (3) a busca pelos entendimentos integra pesquisa e prática (HANKS, 2017, p. 24-27).

Quanto ao primeiro aspecto, a PE espera incluir alunos e professores como praticantes em desenvolvimento, apresentando uma alternativa às salas de aula centradas no professor. Curiosamente, os professores receberam o papel de praticantes como se fossem os únicos responsáveis pela prática da aprendizagem de línguas em sala de aula, embora os alunos sejam os agentes desta prática e ninguém possa fazer essa aprendizagem a não ser eles próprios. Desta forma, na PE, os alunos são vistos como praticantes de aprendizagem, e não apenas como "alvos de ensino" (ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p. 2).

No que diz respeito à priorização de entendimentos locais e situados, conforme apresentado no segundo aspecto, a PE traz à tona questões instigantes que funcionam como combustível para entender melhor a(s) [Q]ualidade(s) de/das [V]ida(s) em sala de aula, antes de se pensar em qualquer tentativa de resolver problemas. Trabalhar para compreender a(s) [Q]ualidade(s) de/das [V]ida(s) em sala de aula contribui para um processo de pesquisa em desenvolvimento, no qual a ideia de "desenvolvimento" substitui a de "melhoria". Em outras palavras, se algo precisa ser melhorado, presume-se que está errado e precisa ser 'consertado' (HANKS, 2017), ao passo que algo que precisa de 'desenvolvimento' está claramente dentro de um processo contínuo e não é necessariamente certo ou errado. Desta forma, a PE concentra-se em desenvolver uma compreensão de tudo o que é instigante antes de qualquer ação para descobrir problemas e tentar resolvê-los. E aqui, trazemos a noção de "perplexidade" de Hanks (cf. *puzzlement*, HANKS, 1999), que afirma que não apenas ficamos instigados com os aspectos negativos na sala de aula, mas também com aspectos positivos e/ou com qualquer coisa que chame nossa atenção no ambiente escolar.

Com relação ao terceiro aspecto, aquele que integra pesquisa e prática, Allwright e Miller (2001) afirmam que a PE foi desenvolvida com o intuito de evitar o ônus de se tornar mais um item a ser adicionado a todas as demandas existentes em sala de aula. "Qualquer trabalho de compreensão deve, portanto, estar tão bem integrado à pedagogia que se torne uma parte adequada do ensino e da aprendizagem, não um parasita deles" (ALLWRIGHT; MILLER, 2001, p. 48). Este último, especialmente, leva ao meu próprio entendimento sobre o porquê de eu ter escolhido a PE como eixo estruturador da minha pesquisa.

Tendo em vista que a PE pode ser concebida como um gênero de pesquisa situada sob o “termo guarda-chuva” da Pesquisa do Praticante⁵ ‘PP’ (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009), vale a pena destacar que outras abordagens investigativas tais como pesquisa ação, pesquisa do professor, auto estudo, entre outros, são compreendidas pelas autoras sob essa mesma referência, por compartilharem pontos em comum. Hanks (2019) identifica, como outras variações da pesquisa do praticante, a pesquisa colaborativa (BURNS, 1999), a pesquisa do participante (KEMMIS; MCTAGGART, 2003), o estudo de aula (FERNANDES; YOSHIDA, 2004) e, mais recentemente, a pesquisa exploratória (SMITH, 2015; WYATT; PASAMAR MÁRQUEZ, 2016; MORAN, 2017).

Alguns dos pontos que essas abordagens apresentam em comum, elencadas por Cochran-Smith e Lytle (2009), são:

- Praticantes como pesquisadores;
- Contexto profissional utilizado como local de investigação;
- Trabalho feito de forma colaborativa e comunitária;
- Limites indefinidos entre pesquisa e prática;
- Sistemática na coleta e análise dos dados;

Miller e Cunha (2019) destacam que repensar a PP tem sido a principal motivação para propor e desenvolver a PE. Procurando ampliar minha própria compreensão a respeito da abordagem que tenho utilizado em parceria com meus alunos, reflito a seguir sobre os pontos de contato entre três práticas de pesquisa consideradas como PP, discutindo sobre alguns dos argumentos que as distinguem da PE. Para tal, começo descrevendo minhas interpretações quanto o que a PE não é.

Não é Pesquisa Ação (PA)

Embora a familiaridade entre a PE e a PA (BURNS, 2005) seja muito estreita por compartilharem diversos aspectos característicos das abordagens da pesquisa do praticante, a PE distingue-se primeiramente por não utilizar o princípio intervencionista no processo de investigação. A PA propõe um componente de ação que entra em cena em resposta a um problema previamente detectado e que demanda uma mudança. Nas palavras de Burns,

5 As autoras utilizam os termos *practitioner inquiry* e *practitioner research*.

[u]m aspecto central da PA é o foco simultâneo em ação e pesquisa. O componente de ação envolve os participantes em um processo de intervenção planejada, onde estratégias, processos ou atividades concretas são desenvolvidos dentro do contexto da pesquisa. Intervenção através da ação ocorre em resposta a um problema observado, um enigma ou uma questão – uma lacuna entre o ideal e a realidade que as pessoas de um determinado contexto social percebem como tendo necessidade de modificar. (BURNS⁶, 2005, p. 58)

Ao invés disso, a PE se importa em alcançar entendimentos acerca do que possa parecer interessante, curioso ou até mesmo confuso para os participantes, desvinculando-se de qualquer expectativa, pelo menos enquanto objetivo, de solucionar problemas, provocar mudanças ou promover melhoras. Conforme descrevem Cunha e Miller (2019), a PE prioriza o ‘compreender’ antes do ‘solucionar’ (Princípio 2) atribuindo aos participantes, tanto professores quanto alunos, o papel de agentes capazes de trabalharem colaborativamente para entender o que acontece em suas salas de aula.

Não é Prática Reflexiva (PR)

Os conceitos da Prática Reflexiva (PR) descritos por Edge (2011) contemplam a noção de ‘reflexão na ação’ e ‘reflexão sobre a ação’⁷, ambos assentados na percepção de uma prática de ensino voltada para a ação e tomada de decisão, seja frente a uma situação inesperada em que “o professor precisa repensar, improvisar, repriorizar ou reorientar a direção da aula” (EDGE, 2011, p. 16, tradução minha), ou a partir de uma revisão sobre o que aconteceu em sala, seguida da consideração sobre o que foi aprendido com aquele evento e como o ocorrido pode ser utilizado para planejar (e evitar) futuros incidentes (Ibid, p. 17).

Desta forma, as práticas pedagógicas baseadas nos princípios da PR não podem ser identificadas como pesquisa em PE, por também se desenvolverem, assim como na PA, dentro de um contexto de ‘ação voltada para a solução de problemas’, ainda que de maneira peculiar. Ademais, vale acrescentar que estas pesquisas não incluem a prática de envolver os alunos como colaboradores ou co-praticantes.

6 A central aspect of AR is the simultaneous focus on action and research. The action component involves participants in a process of planned intervention, where concrete strategies, processes or activities are developed within the research context. Intervention through action occurs in response to a perceived problem, puzzle or question – a gap between the ideal and the reality that people in the social context perceive as in need of change. (BURNS, 2005, p. 58, tradução minha)

7 Reflection-in-action e reflection-on-action

É importante ressaltar que a PE, por estar centrada na tarefa de compreender a práxis relacionada aos cenários de ensino-aprendizagem, não se propõe a identificar possíveis ‘falhas’ no docente ou em suas atividades docentes buscando corrigi-las. Muitos dos trabalhos desenvolvidos em PE (MORAES BEZERRA, 2012; BARCELOS; MILLER, 2013; GRIFFO, 2019) focam seus esforços na tentativa de entender situações de aprendizagem consideradas positivas e ‘bem-sucedidas’, buscando alcançar um maior entendimento coletivo sobre as razões pelas quais tais atividades foram bem avaliadas pelos praticantes ao longo da pesquisa.

Conforme colocado por Hanks (1999), nós não somos instigados apenas por aspectos negativos em sala de aula, mas por qualquer situação que nos chame a atenção no contexto escolar. Essa visão implica em retirar das costas do professor o fardo de uma incessante busca pelo aprimoramento e perfeição, o que frequentemente conduz a situações de desgaste e exaustão, conforme alertado por Allwright; Miller (1998).

Não é Pesquisa do Professor

A interação social é uma das bases para a construção de contextos pedagógicos centrados na PE. Ao possibilitar a inclusão de outros atores como alunos, educadores, coordenadores, psicólogos e quaisquer outros envolvidos no processo educativo, na qualidade de praticantes de pesquisa, o termo ‘pesquisa do professor’ não seria adequado para designar a PE, como lembra Hanks (2019).

Três dos sete princípios que consolidam as bases da PE dão ênfase à interação social: envolver todos nas ações para compreender o que acontece na sala de aula (Princípio 3); unir as pessoas em um mesmo cometimento (Princípio 4); e trabalhar em prol do desenvolvimento mútuo (Princípio 5). Sendo assim, as atividades pedagógicas desenvolvidas sob os paradigmas da PE incorporam uma visão de coletividade que a afasta da chamada pesquisa do professor, pelo simples fato de não ser uma prática exclusiva do professor e sim um trabalho inclusivo, realizado em conjunto por múltiplos autores/atores.

O que ela é, então?

Apesar de já haver enunciado alguns esclarecimentos que podem servir para elucidar o que se tem designado como pesquisa em/com/por meio da PE, sinto que o termo ainda carece de uma exposição mais extensa, por se tratar de uma abordagem tão holística e, a meu ver, desafiadora. Sendo assim, assumo o desafio de desenvolver uma espécie de ‘lista compreensiva’, a qual chamarei de ‘ensaio pessoal’ sobre as diversas perspectivas que acredito compor a PE, jamais intencionando esgotar sua definição, mas ampliar minha própria visão a respeito dela.

Miller e Cunha (2019) conceituam a PE como

[u]ma abordagem pedagógica baseada na investigação ou uma abordagem de pesquisa que prioriza o trabalho voltado para entender questões locais, a inclusão entre os participantes envolvidos, e também a ética e a criticidade, (...) através da integração da pesquisa às atividades pedagógicas e profissionais regulares conduzidas em salas de aula de idiomas de várias instituições educacionais, programas de educação docente e outros contextos profissionais (MILLER; CUNHA, 2019, p. 583, tradução minha).

A PE pode assim ser compreendida (por mim) como

- uma postura pedagógica através da qual professores, alunos e diversos atores sociais envolvidos em cenários de aprendizagem, se engajam na tarefa de compreender suas próprias práticas, partindo de situações que lhes chamam a atenção;
- um tipo de pesquisa do praticante que utiliza atividades pedagógicas com potencial exploratório (APPE), comuns ao dia-a-dia da sala de aula, para investigar colaborativamente elementos que emergem dessas práticas e que sejam considerados instigantes;
- uma metodologia de pesquisa de cunho autoetnográfico através da qual professores e alunos utilizam atividades pedagógicas rotineiras e, a partir delas, investigam aspectos que sejam considerados interessantes de modo a construir colaborativamente compreensões locais, podendo desenvolver atividades reflexivas com potencial exploratório (ARPE);
- uma modalidade de pesquisa desenvolvida por diferentes atores sociais, que rompe as fronteiras entre teoria e prática, favorecendo a compreensão de questões que surgem a partir das interações e cujos entendimentos desfrutam de potencial para propiciar o mútuo desenvolvimento;
- um eixo teórico-metodológico ao redor do qual outras teorias e ferramentas analíticas circulam, contribuindo juntamente com o objetivo comum de construir entendimentos locais, a partir de práticas sociais cotidianas das

quais questões emergentes servem de subsídio para investigação colaborativa.

Meu envolvimento com a PE delinea o caráter colaborativo e inclusivo que permeia minhas práticas pedagógicas, viabilizando a integração entre pesquisa e pedagogia (Princípio 6 da PE) e possibilitando um caminhar em direção à criticidade e à ética (MILLER, 2013, p. 100-101).

Como uma professora de EFL⁸ que recentemente começou a usar a linguagem para entender as práticas sociais que emergem do próprio ambiente de trabalho, eu sempre tive meus questionamentos e inquietações pessoais a respeito dos quais nunca consegui encontrar tempo adicional para pesquisar em sala de aula devido ao extenso currículo que eu, como qualquer outro profissional da área, preciso contemplar ao longo do ano letivo. Também as indagações dos alunos sempre me atraíram como vozes que geralmente são silenciadas pelos sistemas educacionais tradicionais que não encorajam o potencial problematizador natural dos aprendizes. Não pensar em suas próprias questões instigantes (*puzzles*)⁹ não significa que eles não as tenham, pelo contrário, eles as têm, mas poucas oportunidades de buscar entendê-las lhes são oferecidas.

Por me sentir atraída pela noção de integrar pesquisa e prática, com a intenção de evitar o esgotamento do docente, proposta pela PE (ALLWRIGHT; MILLER, 1998), engajei-me em um processo de pensar meus *puzzles* como professora-praticante-exploratória e fomentar os *puzzles* de meus alunos-praticantes-exploratórios em nossas atividades pedagógicas. A ideia de fazer pesquisa em sala de aula normalmente representa “mais trabalho” tanto para professores quanto para alunos, sendo frequentemente evitado por ambos, em favor da própria Qualidade de Vida. Compreendo a PE como uma postura transgressiva, que já começa por romper este primeiro obstáculo, integrando pesquisa e prática de forma que o ato de investigar não se torne um fardo, mas um elemento mobilizador de entendimentos mais profundos e do crescimento mútuo. São essas algumas das

8 *English as a Foreign Language* - é o termo amplamente empregado para identificar o ensino de inglês para estudantes que vivem em países que não utilizam o inglês como língua dominante.

9 Utilizarei a palavra *puzzle*, conforme empregada por grande parte dos pesquisadores em Prática Exploratória, para designar a noção de perguntas instigantes (ALLWRIGHT; MILLER, 2003, CUNHA, 2018).

noções nas quais me basearei para abordar meus entendimentos acerca da(s) [Q]ualidade(s) de/das [V]ida(s) nas sala de aula, mais adiante nesta pesquisa.

2.2.1.

A PE em sete princípios

Os princípios do PE foram desenvolvidos ao longo de anos de discussões e colaborações entre professores e alunos em todo o mundo, interessados em entender o que está acontecendo em suas salas de aula (ALLWRIGHT, 2003; HANKS, 2009). Segundo Hanks (2017, p. 96), esse conjunto de princípios emergiu da consolidação dos aspectos éticos e epistemológicos da PE e servem de orientação fundamental para qualquer pesquisa que utilize essa postura.

Quando penso nos sete princípios da PE, compreendo-os como um ‘modo-de-fazer-diário’, uma postura a ser adotada, mas não sem antes compreender as implicações em torná-la um ‘estilo de vida’ pedagógico que, certamente, não torna nossas aulas mais calmas e nossos alunos mais passivos, mas, ao contrário, fomenta inquietações cada vez mais constantes e é justamente essa criticidade contínua e fluida que dá os contornos sustentáveis da PE. Portanto, refiro-me aos sete princípios com os verbos no presente do indicativo, para enfatizar a noção de ações que ocorrem no exato momento em que se narra; também uma ação habitual, uma característica do sujeito, um estado permanente de uma situação.

O presente do indicativo pode ser usado ainda para indicar uma ação que ocorrerá num futuro próximo ou enfatizar fatos ocorridos no passado simultaneamente (BECHARA, 1977). Além disso, opto por conjugar os verbos que enunciam tais princípios na primeira pessoa do plural (nós), evidenciando a vocação da PE para o ‘trabalhar em cooperação’. São estes, então, os sete princípios da PE (ALLWRIGHT, 2008, MILLER et al., 2008, HANKS, 2007), acrescentados de minha adaptação pessoal¹⁰.

Princípio 1: ‘**Focamos** no entendimento da(s) [Q]ualidade(s) de/das [V]ida(s)’ como a questão principal em nossa sala de aula.

Princípio 2: ‘**Trabalhamos** para entender’ as nossas práticas antes de **pensarmos** em melhorá-las.

¹⁰ Utilizo os verbos na primeira pessoa do plural do presente do indicativo.

Princípio 3: '**Envolvemos** todos' no trabalho cooperativo para alcançar entendimentos mais profundos sobre nossas práticas.

Princípio 4: '**Trabalhamos** para a união de todos', com objetivos comuns.

Princípio 5: '**Trabalhamos** para o desenvolvimento mútuo'.

Princípio 6: '**Integramos** o trabalho para entender (pesquisa) à prática pedagógica na sala de aula'.

Princípio 7: '**Fazemos** do trabalho para o entendimento e crescimento mútuos uma prática contínua e sustentável'.

Ressalto que a minha compreensão a respeito desses princípios como um 'modo-de-fazer-diário' tem estimulado, cada vez mais, o desenvolvimento de uma postura investigativa, o que confere às nossas aulas um aspecto de contínua pesquisa. Em outras palavras, estamos sempre investigando coisas. Estamos sempre em busca de entendimentos e atentos aos *puzzles*, que surgem a todo momento e assim nos tornamos mais atentos e receptivos a eles. É neste cenário investigativo e problematizador que encontro alimento para as reflexões e teorizações que apresento neste trabalho, cujos dados correspondem apenas à ponta de um gigante iceberg de *puzzles*, ideias, conversas, entendimentos e desentendimentos, ou seja: a vida na sala de aula sendo vivida.

2.2.2. As cinco proposições dos aprendizes

A própria natureza da PE estabelece uma necessidade de contínua discussão, reflexão e inferências. Consequentemente, essa abordagem tem recebido contribuições de profissionais de todo o mundo, nas últimas décadas. Esses profissionais (alunos-aprendizes e educadores-aprendizes) adicionaram suas impressões e comentários, com base em sua própria experiência com PE em sala de aula. Essas contribuições culminaram em outro conjunto de crenças importantes - "as cinco proposições dos aprendizes" (ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p.7) - que corroboram os sete princípios fundamentais apresentados nesta seção.

As cinco proposições são as seguintes

1. Aprendizes são indivíduos únicos que aprendem e se desenvolvem melhor em suas próprias maneiras idiossincráticas;

2. Aprendizizes são seres sociais que aprendem e se desenvolvem melhor em um ambiente de apoio mútuo;
3. Os aprendizes são capazes de levar a aprendizagem a sério;
4. Os aprendizes são capazes de tomar decisões independentes;
5. Os aprendizes são capazes de se desenvolver como praticantes de aprendizagem.

As proposições enunciadas pelos aprendizes têm me ensinado a me posicionar como praticante de aprendizagem, tal como meus alunos. Têm me ajudado a me retirar do foco dos processos e a não subestimar a capacidade deles de serem agentes de sua própria aprendizagem. Mas não se trata de transferir a agentividade de uma mão (a do mestre) para a outra (a dos alunos). Trata-se de compreender que essa agentividade pertence a todos os praticantes, já que todos estão envolvidos em um esforço coletivo e cooperativo para entender juntos, desenvolver juntos e (des)(re)construir juntos.

2.2.3. Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE) e Atividades Reflexivas com Potencial Exploratório (ARPE)

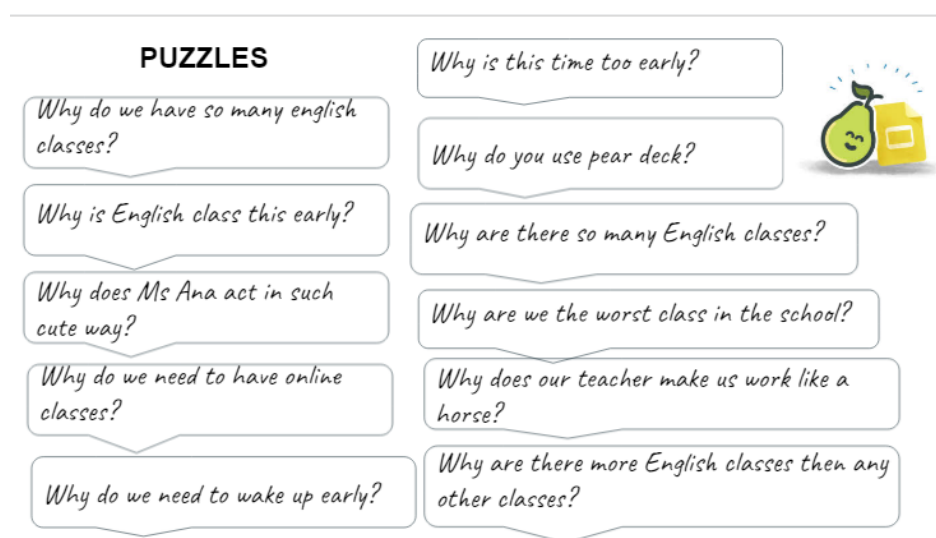
O conceito de trabalho para compreensão, priorizado pelo referencial da PE, posiciona os praticantes como agentes de seu próprio processo de ensino e aprendizagem, potencializando sua chance de reativar suas curiosidades naturais sobre suas realidades - sociais, pessoais e acadêmicas (MILLER; CUNHA, 2018). Como colegas de trabalho, professores e alunos são motivados a eleger atividades potenciais como ferramentas para investigar qualquer *puzzle* emergente. Isso é o que Allwright e Hanks (2009, p. 157) chamam de "Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório", ou APPE - ferramentas estratégicas para realizar PE em sala de aula (ALLWRIGHT, 2003; MORAES BEZERRA; MILLER, 2006; ALLWRIGHT; HANKS, 2009; MILLER ET AL, 2008). Essas ferramentas possibilitam que o sétimo princípio ocorra - 'integrar pesquisa e pedagogia' - devido à facilidade de se tirar proveito de tarefas rotineiras e transformá-las em atividades que são potencialmente úteis para uma melhor compreensão do que parece instigante na sala de aula.

Miller e Cunha (op. Cit.), destacam o aspecto reflexivo caracterizado pela PE dentro das ações para compreensão, apresentando, não só a noção das APPE,

como também uma segunda noção: a das Atividades Reflexivas com Potencial Exploratório (ARPE). Enquanto a primeira tira proveito das atividades rotineiras de sala de aula como estratégias para investigar os *puzzles* emergentes, a segunda são pequenas adaptações feitas às atividades cotidianas com a intenção de promover reflexão e fomentar maiores entendimentos sobre questões instigantes (ALLWRIGHT, 2003, apud MILLER; CUNHA, 2018). Consequentemente, as APPE e ARPE acenaram para mim como ferramentas pertinentes na condução de nossas investigações.

A figura abaixo (Figura 1) apresenta um exemplo dos *puzzles* sendo utilizados em nossas aulas remotas, utilizando a temática pedagógica (*wh-questions in Simple Present*¹¹). Seguimos os seguintes caminhos exploratórios: prática da APPE (figura 1); prática da ARPE (reflexão e discussão); entendimentos provisórios alcançados pelos praticantes.

Figura 1 – APPE: Perguntas no presente simples iniciadas com *Why*.



APPE

1. A temática pedagógica foi apresentada aos alunos por meio do recurso de slides interativos¹².
2. Os alunos foram convidados a fazer perguntas com questionamentos **reais**, utilizando os pronomes interrogativos apresentados.
3. Foram feitas as colocações e correções, de acordo com o que fora apresentado.

¹¹ Perguntas do presente simples com pronomes interrogativos iniciados com *wh*.

¹² Pear Deck

ARPE

1. Os alunos apreciaram os *puzzles* criados na atividade anterior (APPE).
2. Houve momento de reflexão e discussão¹³ sobre os porquês dos *puzzles*.
3. Os alunos-praticantes expressaram alguns entendimentos provisórios construídos a partir dos *puzzles*.

Entendimentos provisórios¹⁴ (Figura 1)

- Os alunos acreditam que eles têm muitas aulas de inglês.
- Os alunos acham que as aulas começam muito cedo.

Os dois entendimentos provisórios foram alcançados mediante discussão sobre os *puzzles* mais frequentes (a figura 1 apresenta apenas parte dos *puzzles* que foram criados), após serem questionados (por mim) a respeito do que aqueles *puzzles* nos mostravam.

Assumo minha irresistível inclinação por utilizar *puzzles* em APPE e ARPE constantemente para verificar a(s) [Q]ualidade(s) de/das [V]ida(s) nas salas de aula em que atuo, pois acredito que o princípio 2 da PE - trabalhar para entender - seja imprescindível para o desenvolvimento dos demais princípios, mas principalmente do princípio 1 - priorizar a(s) [Q]ualidade(s) de/das [V]ida(s).

2.2.4. [Q]ualidade(s) de/das [V]ida(s)

“A qualidade de vida na sala aula por si só é o que mais importa”.
(ALLWRIGHT, 2006, p. 14)

Afinal, o que seria priorizar a *qualidade de vida* em sala de aula e por que o esforço em priorizá-la?

Primeiramente devo justificar minha escolha pela grafia do termo [Q]ualidade(s) de/das [V]ida(s). O termo, grafado com as letras ‘Q’ e ‘V’ maiúsculas e entre colchetes e com os plurais sinalizados entre parênteses, indica uma tripla possibilidade de compreensão da expressão *qualidade de vida*, que

¹³ Nos momentos de reflexão e discussão, costumo deixar os alunos livres para iniciarem seus questionamentos a partir dos *puzzles*, o que normalmente conduz a novos *puzzles*.

¹⁴ Introduzi o conceito de ‘entendimentos provisórios’ em minhas aulas na tentativa de incorporar a ideia de que os entendimentos não são estanques, decisivos e determinantes, mas, ao invés disso, são extremamente voláteis, variáveis e suscetíveis às variações das qualidades das vidas. Cada uma das figuras apresentadas será seguida dos seus respectivos entendimentos provisórios alcançados pelos praticantes-exploratórios.

segundo os entendimentos que passarei a desenvolver nesta seção, pode ser interpretado como ‘Qualidade de Vida’ ou ‘qualidades das vidas’ ou ambos ‘[Q]ualidade(s) de/das [V]ida(s)’.

‘Qualidade de Vida’

O termo tratado nesta pesquisa com iniciais em letras maiúsculas esbarra com o entendimento defendido pelos praticantes exploratórios sobre “valorizar o ser humano e a maneira como este interage socialmente em busca de entendimentos e da construção de sentidos sobre a vida social” (GIEVE; MILLER, 2006, p. 149). Tal compreensão aponta para a forma com que entendemos o “trabalho como parte da vida e a vida como parte do trabalho, completamente integrados” (GIEVE; MILLER, 2006, p. 20). De fato, filio-me à Miller et al (2008) quando declaram que PE é a vida (MILLER et al., 2008, p. 162). Entender que PE é a própria vida tanto dentro quanto fora da sala de aula, para nós, professores-praticantes-exploratórios, significa realizar o trabalho em sala de aula sem negligenciar os cenários separados pelas paredes das escolas, como se estes pudessem de fato ser separados ou como se “um lado fosse mais relevante que o outro” (GIEVE; MILLER, 2006, p. 20).

O que faço aqui, ao diferenciar o termo **Qualidade de Vida**, é relacioná-lo a outros enquadramentos contextuais presentes nesta pesquisa, criando conexões e vínculos entre eles.

A primeira relação que faço é com a ideia de Qualidade de Vida em uma visão **macro**, mais próxima de sua compreensão pelo senso comum, entendendo-a como um sistema construído por contextos que combinam aspectos relacionados à ambiência¹⁵ (PNH, 2006), bem como as relações de vínculo, confiança e segurança estabelecidos entre família e escola, cujas interfaces são co-construídas à médio e longo prazo.

A segunda diz respeito às próprias vidas dos integrantes do grupo, correspondendo às suas histórias de conquistas e sofrimentos, trajetórias sociais e vivências pessoais que vão desenhando mapas complexos, dinâmicos e

15 Essa compreensão de ambiência como diretriz da Política Nacional de Humanização (PNH, 2006) é norteada por três eixos principais:

1. O espaço que visa a confortabilidade;
2. O espaço como ferramenta facilitadora do processo de trabalho e
3. A ambiência como espaço de encontros entre os sujeitos.

heterogêneos, que se encontram e se conectam em relações rizomáticas que resultam em uma estrutura co-construída, mas não estática. Chamo esta estrutura de **‘contexto de cultura’**¹⁶ de um grupo’.

Para compreender a terceira relação entre Qualidade de Vida em PE e os entendimentos desta pesquisa, precisamos recorrer à metáfora hallidayana que explica a relação sistema-texto a partir da relação entre clima e tempo (HALLIDAY, 2014, p. 27-28). O autor esclarece que “o clima é o sistema, o potencial que subjaz a esses efeitos variáveis¹⁷” (Ibid., p. 27). Comparativamente, temos que Qualidade de Vida diz respeito ao **“clima”** de um determinado grupo, cujo potencial é menos volátil que o do “tempo”, por isso subjaz aos efeitos variáveis cotidianos.

‘qualidades das vidas’

Valorizamos e priorizamos, de fato, as vivências experienciadas socialmente no contexto da sala de aula. Segundo esta perspectiva, nós, praticantes exploratórios, relacionamos ‘qualidade de vida’ não somente à qualidade positiva, mas às suas nuances, realidades, afetos e complexidades que desenham a “natureza da vida em sala de aula” (GIEVE; MILLER, 2006, p. 20).

É partindo dessa noção multifacetada das vidas vivenciadas na sala de aula que grafo o termo **‘qualidades das vidas’** pluralizado e em letras minúsculas, diferenciando-o de **Qualidade de Vida**, assim colocados nesta dissertação.

Desta forma, as relações que faço entre o termo ‘qualidades das vidas’ e os entendimentos desenvolvidos nesta pesquisa o associa, de maneira correlata, às noções de olhares **micro** analíticos, dizendo respeito a condições mais voláteis e inconstantes como variações de humor, estado de saúde, identificação com a proposta pedagógica, desentendimentos momentâneos, conquistas pontuais, entre outros eventos e estados que nos levam à segunda noção: a de **contexto de situação**.

¹⁶ Os conceitos de contexto de cultura e contexto de situação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) serão abordados na seção 2.3.

¹⁷ Tradução minha.

A terceira relação, portanto, nos remete mais uma vez à metáfora hallidayana - aquela que se associa à compreensão sobre clima-tempo. Sendo assim, a noção de qualidades das vidas refere-se ao **tempo**, ou a tudo o que acontece ao nosso redor. Mais imprevisíveis, suscetíveis a mudanças constantes que causam impactos no dia-a-dia, as qualidades das vidas são mais sensíveis, carecem de um olhar ainda mais atento, uma escuta ainda mais próxima, permitindo-nos lidar com os afetos situando-os em sua condição provisória e temporária, sem encerrá-los em definições estanques.

Assim como as concepções sobre macro e micro, contexto de cultura e de situação e de clima e tempo correspondem-se entre si, dizendo respeito aos mesmos fenômenos, mas vistos sob perspectivas diferentes, as noções sobre ‘Qualidade de Vida’ e ‘qualidades das vidas’ são assim compreendidas.

Por fim, sintetizo no quadro abaixo as relações que construí entre os termos ‘Qualidade de Vida’ e ‘qualidades das vidas’, e ainda ‘[Q]ualidade(s) de/das [V]ida(s)’ (quando a compreensão abarcar ambas) com os entendimentos percorridos nesta pesquisa.

Quadro 1: [Q]ualidade(s) de/das [V]ida(s)

[Q]ualidade(s) de/das [V]ida(s)	
Qualidade de Vida	qualidades das vidas
macroentendimentos contexto de cultura clima	microentendimentos contexto de situação tempo

2.2.5. Conversas exploratórias

O trabalho para entender as vidas na sala de aula envolvendo todos e para a união de todos, em um esforço para o desenvolvimento mútuo – princípios fundamentais da PE – implica um fazer que se coloca a partir de uma perspectiva ética e plurivocal (MORAES BEZERRA, 2012). O empenho por uma escuta atenta e cuidadosa sobre o que os integrantes de uma turma têm a dizer e como eles se constroem sociointeracionalmente é uma das vocações da PE. Os meios nos quais estas escutas ocorrem são caracterizados pela informalidade, a espontaneidade e

a naturalidade, aspectos que dão tom às conversas, que os praticantes de pesquisa em PE têm se referido como “conversas exploratórias” (MILLER, 2010; MORAES BEZERRA, 2012). Seguindo o princípio ‘trabalhar para o desenvolvimento mútuo’, não abrimos mão de que todos os praticantes construam os seus entendimentos sobre as experiências de ensinar-aprender-investigar, pois é a partir dessas vivências no contexto escolar/profissional e os *puzzles* que delas surgem que movem o praticante exploratório (MORAES BEZERRA, 2012, p. 62).

Por que conversas?

Primeiramente, é preciso refletir a respeito das noções que abarcam a compreensão do termo ‘conversa’ no campo da LA, antes de justificar nosso interesse por um trabalho colaborativo baseado em conversas tidas como ‘exploratórias’.

A ‘conversação’ é compreendida por Marcuschi (2007) como sendo “a primeira das formas de linguagem a que os seres humanos estão expostos e provavelmente a única da qual nunca se abdica pela vida afora” (MARCUSCHI, 2007, p. 7). Os textos considerados seminais para a compreensão das sistêmicas fundamentais da conversa cotidiana foram baseados nos estudos de Harvey Sacks (SACKS et al., 1974; SCHEGLOFF et al., 1974) e deram origem às obras *Lectures in Conversation* (1992) e *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation* (2003), que foram de extrema importância para demonstrar que, ao contrário do que parece, a conversa não é um fenômeno caótico e desestruturado, e que as pessoas se organizam socialmente através dela. Os textos propõem uma sistemática para a descrição das tomadas de turnos e do sistema de reparos (os dois componentes que explicariam o funcionamento geral das ações por meio do uso da linguagem). Dentre outras observações feitas nessas obras (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003 [1974]), alguns mecanismos são identificados como ‘comuns’ (mas não imprescindíveis) nas interações conversacionais. São eles:

- (1) ocorrência de repetição das trocas de falantes;
- (2) alternância ordenada entre as falas (na grande maioria dos casos, um fala de cada vez);
- (3) ocorrências breves, mas frequentes, de mais de um falante por vez;

- (4) transições frequentes de um turno para o outro sem intervalos e sem sobreposições;
- (5) variabilidade da ordem dos turnos de fala;
- (6) variabilidade do tamanho dos turnos de fala;
- (7) imprevisibilidade da extensão da conversa;
- (8) imprevisibilidade sobre o que cada um diz;
- (9) irregularidade e imprevisibilidade da distribuição relativa dos turnos;
- (10) variabilidade de número de participantes.

A descrição tanto dos mecanismos comuns às conversas, como do sistema de tomada de turnos e do sistema de reparos foram importantes para a caracterização do objeto que hoje é tratado como fala-em-interação. Linguistas interessados por analisar interações naturais humanas (HUTCHBY; WOOFFITT, 1998; TEN HAVE, 2007; apud OSTERMANN, 2008, p. 246), recorrem aos princípios da Análise da Conversa – doravante AC – para investigar situações que ocorrem no dia-a-dia, da maneira como elas aconteceriam, mesmo se não houvesse pesquisa sendo realizada, evitando a manipulação, seleção ou reconstrução dos dados baseados em noções pré-concebidas daquilo que é provável ou importante.

Para os pesquisadores de base etnometodológica, sociolinguística, filosófica, estruturalista-funcionalista e semiótico social, a interação falada no cotidiano tornou-se objeto de estudos produtivos. Algumas das abordagens relevantes para analisar a conversa foram fornecidas por Eggins e Slade (1997), como apresentado no quadro 2, a seguir.

Quadro 2: Abordagens da Análise da Conversa

ETNOMETODOLÓGICOS	Análise da Conversa
SOCIOLINGUÍSTICO	Etnografia da Fala Sociolinguística Interacional Teoria da Variação
LÓGICO-FILOSÓFICO	Teoria dos Atos de Fala Pragmática
ESTRUTURAL-FUNCIONAL	Escola Birmingham Linguística Sistemico-Funcional
SÓCIO-SEMIÓTICO	Análise do Discurso Crítica Linguística Crítica

FONTE: EGGINS; SLADE, 1997

As pesquisas em AC, por deterem-se a questões microanalíticas que envolvem a fala dos participantes, propriamente dita, preocupam-se em desvendar a chamada “maquinaria” da conversa (SACKS, 1992), observando ações

interacionais das pessoas no turno-a-turno. No entanto, a AC, nos últimos anos, tem atravessado por um processo de ressignificação, cujo campo de estudos tem sido tratado por alguns linguistas como AC Aplicada (OSTERMANN, 2008). Desta forma, posicionando os entendimentos sob as lentes de estruturas de pensamentos construídos socioculturalmente, os estudos em AC Aplicada (ACA) abordam questões mais amplas, como identidade, gênero, raça, entre outras, buscando fazer uma relação ainda maior entre a microanálise e a macroanálise (Ibid., p. 247).

Tendo em vista a orientação rizomática da minha pesquisa, adoto uma postura analítica das conversas, utilizando as bases da Linguística Sistêmico-Funcional, com foco no Sistema de Avaliatividade, com liberdade para fazer as conexões relevantes que me permitam transitar entre os entendimentos advindos da AC e da LA Críticas.

Por que exploratórias?

Para os praticantes da PE, o olhar curioso e investigativo integrado ao trabalho pedagógico oferece a professores e alunos oportunidades de transformarem-se em agentes da construção de entendimentos sobre a vida na sala de aula (MILLER; MORAES BEZERRA, 2004, p. 4). Assim, os praticantes envolvidos buscam **agir para entender** e também **trabalham com os entendimentos resultantes** (Ibid., p. 5).

É importante destacar que a integração entre pesquisa e prática (princípio 6 da PE) corrobora com a aprendizagem como uma ação conjunta, colaborativa e intencional, portanto o caráter exploratório das práticas sugere uma fuga à aprendizagem passiva, acidental e ensimesmada. Ser exploratória, no próprio sentido da palavra, já aponta para a postura de agentividade da pesquisa, orientando-a através de práticas mútuas e recíprocas que envolvem o olhar e ser olhado, o perceber e ser percebido, o sentir e ser sentido, o ouvir e ser ouvido, o percorrer e deixar-se ser percorrido, o buscar e o ser encontrado – o fazer em conjunto, e o examinar atentamente para se entender o que se fez e perguntar: O que é isso que fizemos? Por que fizemos? Para que serviu? Com que contribuiu? O que faremos a seguir?

obscuro, pudemos alcançar alguns entendimentos locais e situados. Os entendimentos provisórios alcançados foram os seguintes:

Entendimentos provisórios (Figura 2)

- A maioria das escolhas lexicais feitas pelos praticantes apontam para o sentimento de insegurança com o retorno, por medo do desconhecido.
- Alguns acham importante o retorno imediato, pois afirmam “não estar aprendendo nada” no ensino remoto.
- Poucos têm medo de retornar e ser contaminados pelo vírus.
- A maioria quer voltar, pois sente saudades da escola e dos amigos.

Sublinho que os entendimentos alcançados foram referentes às conversas provocadas pela nuvem e não pela nuvem em si. Naturalmente, cada um dos entendimentos listados suscitou novos *puzzles* que foram aos poucos sendo explorados em novas conversas, que suscitaram novos *puzzles* e assim, sucessivamente. As reflexões geradas pelas perguntas e pelas conversas exploratórias se retroalimentam, demarcando o potencial sustentável da PE.

2.3.

A Linguística Sistêmico-Funcional e o Sistema de Avaliatividade

Meu interesse pelo estudo da linguagem tem fomentado uma intensa e crescente busca por fontes teóricas e metodológicas que me auxiliem a refletir e (des)construir minhas práticas pedagógicas no ensino do inglês como língua estrangeira.

A busca por maiores entendimentos sobre o que se passa na sala de aula e como a linguagem se realiza a partir das relações construídas neste ambiente tem sido um dos meus maiores objetivos desde que me percebi como professora-exploratória.

A ferramenta analítica de que me utilizo neste trabalho – o Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) – doravante SA – veio ao encontro do meu crescente interesse de investigar as maneiras pelas quais meus alunos constroem seus discursos e comunicam suas crenças, desejos e inquietações. Desta forma, nesta pesquisa exponho a análise de textos desenvolvidos por eles, a partir da perspectiva do SA. Para isso, apresento uma breve fundamentação teórica sobre

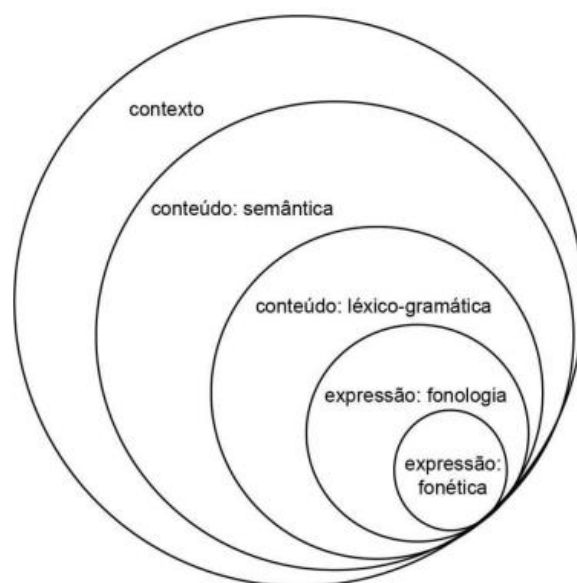
a abordagem da Linguística Sistêmico Funcional (doravante LSF), com foco no sistema da Avaliatividade, fazendo um recorte no subsistema da Atitude, o qual utilizo como ferramenta de análise dos textos produzidos a partir das conversas exploratórias entre mim e meus alunos.

A visão funcionalista de linguagem proposta pela abordagem da LSF, assim como idealizada por Halliday (1994), permite contemplar a linguagem como sistema de construção de significados, sendo um instrumento de interação social que visa estabelecer a comunicação entre interlocutores da vida real.

A LSF compreende a linguagem como um “recurso estratégico criador de significados” (EGGINS, 2004, p. 2) funcionando como uma base descritiva e interpretativa socialmente orientada. O principal pressuposto da LSF diz respeito a seu próprio caráter funcional que aponta para o papel ativo da linguagem na construção da realidade humana. Desta forma, a linguagem “não reflete a realidade; ela é o próprio agente de sua construção” (HALLIDAY, 2003, p. 145).

A linguagem, na LSF, é concebida como um grande sistema composto de redes de sistemas e subsistemas. Halliday e Matthiessen (2014) resumem a forma com a qual a LSF organiza esse sistema constituído por estratos que compreendem contexto, semântica, lexicogramática, fonologia e fonética (HALLIDAY, 2006; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), conforme representado pela Figura 3.

Figura 3: Linguagem como sistema de estratos.



HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 26

Um texto (escrito ou falado) é instanciado a partir das relações entre a forma com a qual esse texto é comunicado, suas escolhas lexicogramaticais e os significados dessas escolhas dentro de um determinado contexto, constituindo um conjunto indissociável (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 27).

A LSF busca compreender como a linguagem se organiza e como essa organização se relaciona com a função da linguagem na interação sob duas perspectivas: língua como sistema e língua como texto.

A noção de instanciação nos ajuda a entender que o sistema de uma língua é instanciado em forma de texto, entretanto essas duas perspectivas não são fenômenos distintos, mas sim um mesmo fenômeno visto sob panoramas diferentes (Ibid.).

Para ampliar a compreensão sobre língua como sistema e língua como texto, Halliday (2004, 2014) utiliza a metáfora clima-tempo, relacionando sistema ao ‘clima’, cujas características potenciais subjazem aos efeitos variáveis e inconstantes do tempo. Semelhantemente, a língua como texto relaciona-se à noção de ‘tempo’ que, embora seja constituído por características subjacentes ao clima, suas manifestações são voláteis e sujeitas a interferências mais imediatas e pontuais.

Essa mesma metáfora é utilizada pelo autor para ilustrar a relação entre ‘contexto de cultura’ e ‘contexto de situação’ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 28). De modo geral, o contexto de cultura corresponde às características que abrangem um nível maior de abstração que circunda o texto, configurando o pano de fundo no qual o texto será tecido. Assim, o texto faz parte de um contexto de situação que, por sua vez, está dentro de um contexto de cultura, o qual está em um nível maior de abstração, conforme ilustra a Figura 4.

Figura 4: Contexto de cultura e contexto de situação



Fonte: Adaptado de MARTIN; ROSE, 2008

O Sistema de Avaliatividade

O conceito da Avaliatividade surge da metafunção interpessoal, a qual “organiza a sentença como evento interativo” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 106). O Sistema de Avaliatividade (MARTIN, 1992; MARTIN; ROSE, 2003; MARTIN; WHITE, 2005) foi desenvolvido para analisar o discurso a partir dos preceitos teóricos da LSF.

Martin e White (2005, p. 1) apontam que alguns dos objetivos do Sistema de Avaliatividade é compreender como a língua constrói os sentidos que negociam entusiasmo, repulsa, reprovação, aprovação, admiração, desprezo, críticas ou elogios e, da mesma maneira, como eles podem influenciar seus leitores ou ouvintes construir esses e outros sentidos.

Os recursos linguísticos utilizados pelos produtores dos textos possibilitam também que emoções, sentimentos e avaliações sejam compartilhadas, podendo construir sua imagem pessoal a partir destes discursos, levando em consideração uma determinada audiência.

Meu interesse por utilizar esse aparato analítico em minha pesquisa se dá pela possibilidade de, por meio dele, eu poder investigar como e quais recursos linguísticos foram selecionados pelos praticantes, intuitivamente ou não, para reforçar, criticar, construir, desconstruir e reelaborar colaborativamente algumas crenças relacionadas ao contexto de ensino-aprendizagem.

A Avaliatividade trabalha com três grandes domínios: a Atitude, o Engajamento e a Gradação. A Atitude relaciona-se à linguagem emocional utilizada nos textos, podendo estar direcionada a pessoas, coisas, instituições ou outros aspectos mais abstratos. A Gradação busca dimensionar a força e o foco dessas avaliações, decidindo como e quanto elas devem ser amplificadas no discurso. O Engajamento, utiliza a perspectiva bakhtiniana do dialogismo (VIAN JR, 2010) para identificar quais são as vozes que estão presentes no discurso, observando as fontes das avaliações realizadas, podendo o discurso ser monoglóssico ou heteroglóssico. As regiões semânticas de cada um desses subsistemas nos permitem direcionar a análise a ser realizada, conforme podemos observar no Quadro 3.

Quadro 3: Subsistemas do Sistema de Avaliatividade

Sistema de Avaliatividade		
<i>Atitude</i>	<i>Gradação</i>	<i>Engajamento</i>
Afeto	Força	Monoglóssico
Julgamento	Foco	Heteroglóssico
Apreciação		

Fonte: adaptado de Vian Jr. (2010)

O Subsistema de Atitude

O subsistema de Atitude busca compreender como a linguagem emocional se desenvolve em um texto. As três subáreas ou regiões semânticas presentes nesse subsistema são: o Afeto, o Julgamento e a Apreciação. Tais sub-áreas fazem referência a emoção, ética e estética, respectivamente (MARTIN; WHITE, 2005, p. 42).

Martin (2001, p. 147) considera o afeto como uma espécie de “sistema básico” a partir dos quais todos os outros subsistemas estariam interligados. Como

está diretamente vinculado ao campo das emoções, o afeto pode ser positivo ou negativo (felicidade/infelicidade, segurança/insegurança, satisfação/insatisfação).

O julgamento avalia comportamentos que admiramos ou criticamos, elogiamos ou condenamos, tendo como referência comportamentos de estima social ou de sanção social (MARTIN; WHITE, p.42).

A apreciação atribui valor afetivo às coisas ou fenômenos. Com a Apreciação, construímos significados que descrevem a reação (afeto), a composição (percepção), e a valoração (cognição) das coisas.

Ao adotar a perspectiva proposta pelo sistema de Avaliatividade, aponto para o meu interesse em utilizar instrumentos analíticos que possibilitem observar as escolhas lexicais feitas no discurso, tematizando-as de acordo com diferentes construções de significados.

Os dados apresentados e analisados no capítulo 4 desta dissertação atraíram meu olhar para os aspectos discursivos que envolvem o subsistema de apreciação, devido ao caráter de nossas conversas exploratórias, nas quais opiniões, críticas e elogios conduziram o tom das interações. Portanto, são os valores ligados a avaliações de afeto, julgamento e apreciação os predominantes em minha análise. Entretanto, os elementos de avaliação de gradação e engajamento também contribuíram para enriquecer minhas análises e estes foram utilizados em momentos nos quais os percebi como relevantes.

2.4. Microentendimentos e macroentendimentos rizomatizados

Como prática discursiva e social, a linguagem é moldada pelas estruturas sociais e, como prática discursiva, também molda essas estruturas (PHILLIPS; SEWELL; JAYNES, 2008) chamando atenção para as conexões entre a escala micro da utilização da linguagem e a escala macro da estrutura social.

A Análise Crítica do Discurso (ACD), conforme descrita por Fairclough²⁰, leva em consideração o discurso como prática social, oferecendo uma abordagem

20 Fairclough (2001) inspira seus estudos iniciais sobre o funcionamento da linguagem nos princípios da Linguística Sistêmico-Funcional, propostos por Halliday (2004).

que visa “reunir a análise do discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 89). É importante destacar que o autor (Ibid., p. 115) defende a combinação entre o que denomina como 'microanálise' e 'macroanálise', sendo a primeira uma explicação mais precisa de como os participantes utilizam os próprios recursos para produzir e interpretar textos, e a segunda uma complementação da primeira, visando a análise do conhecimento da natureza dos recursos e das ordens do discurso, às quais os participantes recorrem para produção e interpretação dos textos, seja de maneira normativa ou criativa.

Em sua teoria tridimensional, Fairclough explica que a relação mútua entre micro e macroanálise possibilita que a prática discursiva possa mediar a relação entre as dimensões da prática social e do texto: “é a natureza da prática social que determina os macroprocessos da prática discursiva e são os microprocessos que moldam o texto” (Ibid.). É a partir dessas interrelações que o discurso é investigado como forma de prática social revelando relações de ideologia e poder. Nas palavras de Fairclough (2001),

[e]ntendo que as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação (p. 117).

Ao analisarmos a prática social a qual pertence o discurso em termos de relações de poder, o conceito de hegemonia também nos ajuda a compreender se essas relações de poder reproduzem, reestruturam ou desafiam as hegemonias existentes, bem como se a própria prática discursiva atua como um modo de luta hegemônica, que reproduz, reestrutura ou desafia as ordens de discurso existentes (Ibid., p. 126).

As conexões entre os macroentendimentos e os microentendimentos nunca podem ser compreendidas em um único sentido, como relações de causa e efeito, início e fim, pois possuem a fluidez rizomática que vão construindo, desconstruindo e reconstruindo sentidos ao longo das interações. Em busca de alcançar entendimentos mais diversificados e abrangentes, apresento, a seguir, as relações que tenho construído entre as dimensões que compreendo como macroentendimentos (educação bancária, mito pedagógico e outras práticas

hegemônicas) e microentendimentos (aulas remotas, planejamentos, conversas, afetos, etc.).

2.4.1.

As aulas remotas e os mecanismos de controle de poder

“Com as aulas remotas, os conteúdos são passados de maneira mais eficiente e objetiva, já que os alunos não interrompem as explicações dos professores e o tempo de aula não é desperdiçado com conversas e comentários desnecessários.”²¹

O trecho acima, expressa, de forma assustadora, o quanto a interação em sala de aula é compreendida como uma ameaça ao “bom funcionamento” de uma aula. É bem possível que tal afirmação seja sustentada pela constatação de que, de fato, a maioria dos professores afirmaram ter concluído seus planejamentos, aprofundado alguns conteúdos e até avançado com as matérias do bimestre seguinte. Ao serem indagados sobre o motivo do “sucesso” de suas aulas, os professores foram quase unânimes em dizer que “não foram atrapalhados em suas explicações” e, com isso, puderam dar aulas com mais “qualidade”.

Entendo que muitos colegas percebem a passividade dos alunos nas aulas remotas como uma vitoriosa recuperação de padrões consagrados pelo ensino tradicional e que vinham sendo questionados e desconstruídos pelas tentativas de inovação do ensino nas escolas. “Agora sim, os alunos voltaram a ter aulas normais!”. O professor fala, o aluno escuta. É sobre a consciência bancária da educação, assim tratada por Freire, que desejo discutir aqui. Aquela em que o educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador (FREIRE, 1979, p. 21).

As aulas remotas realizadas nas plataformas criadas para o ensino à distância constituíram-se como fortes aliadas das hierarquias há muito tempo estabelecidas na educação, as quais vinham sendo ameaçadas por algumas correntes libertárias de ensino que pouco a pouco ganhavam espaço nas salas de aula de escolas progressistas. Com os microfones mutados e suas câmeras desligadas, os alunos se prestam a ouvir as palestras de seus professores e estes, por sua vez, despejam seu vasto conhecimento sobre seus alunos ignorantes, sem que sejam interrompidos e, se assim o forem, possuem o controle de mutá-los ou até expulsá-

21 Comentário de uma colega de trabalho em videoconferência com os pais na reunião de avaliação do primeiro bimestre.

los da reunião. É a recuperação da consciência bancária que “pensa que quanto mais se dá mais se sabe” (Ibid.).

O novo modelo da velha consciência bancária que se tem adotado nos cenários do ensino à distância, inaugurados no período da pandemia, ganha o status de inovador, pois vem acompanhado das diversas ferramentas tecnológicas com as quais os adolescentes tanto se identificam, porém enfatiza-se a consciência ingênua e formam-se alunos medíocres porque não há estímulo para a criação (Ibid). A mediocridade e a falta de estímulo para a criação não são, entretanto, exclusivos para os alunos. Professores também compartilham de tais ônus à medida que “não se desafiam e não se deixam desafiar por seus alunos” (Ibid).

2.4.2. Transgredindo no ensino remoto

“As aulas à distância não funcionam. São chatas, monótonas e longas. Não estamos aprendendo nada²².”

A Prática Exploratória criou em mim o hábito de tentar entender as qualidades das vidas experienciadas nas minhas salas de aula e de procurar entendimentos mútuos que nos ajudem a criar o sentimento de comunidade de aprendizagem, tal como defendido por bell hooks (2013). As atividades exploratórias que tenho realizado com meus alunos de maneira contínua me permitiram deflagrar a discrepância entre o discurso dos alunos e o discurso dos professores/coordenadores. Se por um lado, acreditando ter atingido seus objetivos, os professores comemoram o sucesso de suas aulas online, por outro os alunos avaliam as aulas como chatas e longas e julgam não ter aprendido nada.

Concordo quando bell hooks afirma que “o entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo” (Ibid., p. 18). No esforço de planejarem suas aulas de acordo com o que acreditam ser interessante, importante e útil, professores afastam a oportunidade de envolver seus alunos em um esforço coletivo e assim criar uma comunidade de aprendizagem. Se não houver entusiasmo por parte dos alunos, o professor jamais conseguirá sozinho propiciar um ambiente de aprendizagem dinâmico, interessante e instigante.

22 Comentário de um de meus alunos quando conversávamos sobre as aulas online.

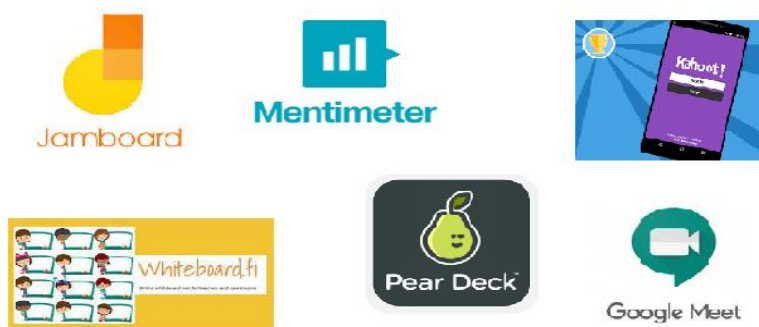
A noção de que o professor é o único responsável pela dinâmica da aula, segundo hooks, precisa ser desconstruída (Ibid.). Para que este paradigma seja rompido, é necessário **transgredir**. Questionar a validade de um planejamento de aula feito de maneira unilateral – somente pelo professor; criticar os métodos de avaliação aplicados para verificar uma aprendizagem que privilegia conteúdos; inserir os alunos nos processos de seleção e construção das atividades pedagógicas e das próprias estratégias de ensino; promover discussões sobre esses processos; investigar a qualidade de vida da sala de aula; essas são algumas das formas que tenho utilizado para transgredir valores antigos que verticalizam o ensino e impossibilitam a criação de uma comunidade de aprendizagem.

A utilização de ferramentas digitais nas aulas remotas é sim de grande valia na relação ensino-aprendizado e acredito que permanecerão presentes, cada vez mais intensamente, no pós-epidemia. A existência de um ensino híbrido (online e presencial) será inevitável uma vez que se experimentaram as inegáveis vantagens que tais recursos proporcionam. Entretanto, a grande inovação que se espera não diz respeito ao uso dessas ferramentas. O uso delas é muito mais uma novidade para a maioria dos professores do que para seus alunos, que já nasceram inseridos no mundo digital. Mas trata-se, na verdade, de utilizá-las de maneira crítica, criativa e colaborativa. Isso sim é libertador e tem potencial transgressor para desenvolver alunos e professores como participantes ativos e não como consumidores passivos (Ibid., p. 25).

Abaixo, a Figura 5 reúne algumas das ferramentas digitais que utilizamos nas aulas remotas e que foram úteis para o trabalho exploratório que realizamos.

Figura 5: Ferramentas Digitais Utilizadas nas Aulas Remotas

FERRAMENTAS DIGITAIS



No Quadro 4 a seguir, apresento uma relação de ferramentas digitais/atividades/objetivos que foram utilizados como APPE e ARPE para desenvolver maiores entendimentos sobre nossas aulas remotas durante a pandemia.

Quadro 4: Ferramentas/atividades/objetivos

Ferramentas Digitais	Atividade Desenvolvida	Objetivos
Pear Deck	<i>Puzzles</i> (Criando perguntas iniciadas com Wh)	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar estruturas interrogativas no presente simples, iniciadas com <i>Wh.</i>) Instigar perguntas reais sobre os contextos vivenciados dentro e fora da sala de aula.
Mentimeter	Nuvem (Como nos sentimos sobre o retorno às aulas presenciais?)	<ul style="list-style-type: none"> Buscar entendimentos locais sobre os afetos construídos em torno do retorno às aulas presenciais. Trabalhar para desenvolver apoio e mútuo para reduzir os sofrimentos gerados pela “crise do desconhecido”.
Jamboard	Abrindo os corações (Como nos sentimos sobre nossas aulas remotas?)	<ul style="list-style-type: none"> Buscar entendimentos sobre os afetos construídos em torno das aulas remotas. Criar oportunidades para refletir e discutir sobre as atividades.
Whiteboard.fi	Planejamento Colaborativo (Sugerindo atividades)	<ul style="list-style-type: none"> Compartilhar com todos os objetivos pedagógicos do bimestre. Ouvir as opiniões e sugestões uns dos outros a respeito das atividades a serem elaboradas, de acordo com cada objetivo.

2.4.3. Ouvindo as vozes uns dos outros

“O problema é que você dá muito ouvido aos seus alunos²³.”

Confesso que cheguei a me questionar se eu realmente não dou ouvidos aos meus alunos demasiadamente. Naturalmente, exploratória que sou, não me contentei em guardar esse questionamento só para mim e, da maneira mais ética que pude, questionei meus alunos sobre suas insatisfações, tentando entender se

23 Comentário de uma coordenadora ao me ouvir dizer que os alunos estavam se queixando sobre a quantidade de tarefas nas aulas remotas.

eles haviam levado essa mesma reclamação para outros professores, além de mim. A resposta foi clara: sim. Eles haviam se queixado com todos os professores, não somente comigo.

bell hooks defende a construção de uma comunidade pedagógica a partir da prática do diálogo (bell hooks, 2013, p. 174). Para que o diálogo se estabeleça, é preciso que todos os lados sejam ouvidos – professor/aluno; aluno/aluno; aluno/professor. Falar somente não é suficiente. É preciso ouvir. Meus alunos estavam falando. Eles falaram com todos os professores, fizeram suas queixas, porém suas vozes não foram ouvidas.

Muitas vezes são as nossas vozes, as dos professores, que não são ouvidas. Não compartilhamos com nossos alunos os nossos afetos, dificuldades e incertezas. Não compartilhamos sequer informações que são de interesse direto deles – ou deveriam ser: os objetivos das estratégias pedagógicas que apresentamos e as decisões sobre que meios de avaliação serão utilizados e com quais finalidades. “No que se refere às práticas pedagógicas, temos de intervir para alterar a estrutura pedagógica existente e ensinar os alunos a escutar, a ouvir uns aos outros” (Ibid., p. 200).

Muitas vezes o docente deixa de dar ouvido aos alunos, pois isto pode representar o risco de se perder o controle da aula. E perder o controle constitui um medo que possivelmente todo professor compartilha. Educar para liberdade requer abrir mão do controle e distribuir o poder de maneira igualitária. Entretanto isso amedronta, pois o professor teme perder o respeito e isso o desencoraja a abrir mão de seu poder. Identifico-me com o posicionamento de bell hooks ao compreender que esse risco é necessário! Quando os professores abrem mão do controle, não são somente os alunos que conquistam liberdade, mas também o professor” (Ibid, p. 203).

Desejo deixar registrado nesta pesquisa o quão esclarecedor é o diálogo entre os participantes de uma comunidade de aprendizagem. O caráter esclarecedor do diálogo não atribui a ele, entretanto, a tarefa de resolver os problemas à medida que eles vão aparecendo, mas possui, antes de mais nada, potencial emancipatório. Quando os participantes se permitem ouvir e serem ouvidos, eles são cativados pelo

sentimento de comunidade que os torna responsáveis uns pelos outros. Conforme diz a raposa em O Pequeno Príncipe: “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” (SAINT-EXUPÉRY, 2016, p. 90).

No momento em que o organismo vivo e dinâmico da sala de aula se viu ameaçado pelo silêncio das interações frias das aulas mediadas por conexões oscilantes, câmeras fechadas e microfones silenciados, nos aventuramos em uma empreitada nada nova, porém reconfigurada: a implementação das aulas de conversação (*conversation classes*²⁴). As *conversation classes* surgiram a partir do desejo e necessidade que tínhamos de nos aproximar mais. Pensamos em nos organizar em pequenos grupos de 7 alunos e fazer um rodízio entre eles ao longo das semanas. Levamos a proposta à coordenação e esta foi aceita, com a condição de que os conteúdos a serem contemplados não fossem prejudicados.

Desta forma, totalmente engajada aos princípios da PE, unimos aquilo que podemos chamar de “útil ao agradável”: pudemos construir os planejamentos das atividades de maneira colaborativa e reflexiva, nos dando oportunidades de aprendermos a partir da desaprendizagem como possibilidade de conhecimento (FABRÍCIO, 2006). Desaprendemos juntos a aprender por meio de explicações e redescobrimos juntos o aprender por meio das descobertas e compartilhamentos de vidas. A liberdade, proximidade e escuta que todos nós experimentamos com estas aulas nos ajudaram a perceber o quão distante as práticas explicadoras das aulas (neste caso mais específico, as aulas remotas) têm nos roubado a Qualidade de Vida, por tornar as aulas desinteressantes, monótonas e indesejadas, e nos impedindo de compartilhar as qualidades das nossas vidas, por não oportunizar as trocas de conhecimento, vivências, tensões, alegrias e desalegrias.

A Figura 6, a seguir, apresenta o exemplo de uma atividade - intitulada “abrindo nossos corações” - cuja proposta era a de simplesmente tentar compreender como os praticantes estavam se sentindo em relação às atividades e dinâmicas realizadas naquele bimestre.

24 Convencionei utilizar a expressão *conversation class(es)* em inglês por perceber que o valor afetivo desta expressão foi construído colaborativamente em inglês a ponto de, mesmo nas interações em que a língua utilizada era o português, todos os praticantes da pesquisa se referiam a essas aulas como *conversation classes* e nunca como “aulas de conversação”.

Figura 6 - ARPE: Reflexões sobre as frases escritas pelos praticantes



Após a atividade, partimos para a ARPE, onde refletimos e discutimos sobre as frases escritas pelos praticantes (ao todo foram preenchidos 4 quadros *Jamboard*) e, a partir destas reflexões, foram listados os seguintes entendimentos provisórios.

Entendimentos provisórios (Figura 6)

- Amamos as *conversation classes*.
- Amamos jogar *Kahoot*²⁵.
- Odiamos a quantidade de tarefas online.
- Odiamos *Simple Grammar*²⁶ e *Reading Ways*²⁷.

2.4.4. O mito pedagógico

“As aulas online são mais difíceis porque os professores não estão ao nosso lado para nos explicar as tarefas e a matéria.”²⁸

Nas inúmeras discussões que proponho como atividades para gerar entendimentos sobre a(s) [Q]ualidade(s) de/das [V]ida(s) em nossas aulas, muitos de meus alunos expressam a crença em sua incapacidade de compreender sem a explicação do professor, conforme exemplificado na fala de meu aluno. É flagrante que a escola tenha cumprido eficientemente a sua tarefa de consagrar o mito pedagógico, desde o momento em que o aluno ingressa na escola, enterrando ali

25 Kahoot é uma plataforma de aprendizado baseado em jogos digitais.

26 *Simple Grammar* é o nome fictício do livro de gramática adotado pela escola.

27 *Reading Ways* é o nome fictício do livro didático adotado pela escola baseado na leitura como 'caminhos para a aprendizagem'.

28 Comentário de um de meus alunos durante uma discussão em grupo sobre as dificuldades das aulas online.

mesmo toda a capacidade que lhe propiciou aprender tudo até ali – a começar por sua língua materna – sem que tenha precisado de explicações.

O mito pedagógico, discutido por Rancière (2002), divide o mundo em duas inteligências – uma superior e outra inferior – produzindo também a convicção de que não é possível aprender sem a explicação do mestre sábio. Progressivamente, o aluno passa a compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem (RANCIÈRE, 2002). Para o autor, o método tradicional, em que o professor transmite seus conhecimentos e depois verifica se seus alunos aprenderam ou não, é responsável por embrutece-los (Ibid., p. 20). Em oposição ao princípio do embrutecimento, está outro princípio: o da emancipação. O professor emancipador acredita na capacidade de aprender de seu aluno e o ajuda a se libertar da impotência que o mantinha acorrentado às explicações de seu mestre. Para emancipar, é necessário romper com a concepção explicadora de mundo e inverter essa lógica (Ibid., p. 23). Não significa que não haja a presença do mestre, pelo contrário. É justamente o mestre emancipador que vai religar a inteligência de seu aprendiz à vontade de aprender; de forma parecida com aquela que a criança aprendeu a falar sua língua materna, sem explicações, mas não sem mestres. Foi na presença participativa emancipadora de seus mestres que a criança pôde desenvolver o aprendizado de sua língua.

Minha experiência com o ensino-aprendizado remoto ajudou-me a compreender a grave necessidade que tenho de me emancipar, para que eu não venha a impedir a emancipação de meus alunos. Percebo que a resistência do professor em acreditar que seus alunos podem compreender sem suas explicações é resultado do processo embrutecedor do sistema pedagógico pautado na consciência bancária da qual tenho falado. A forma hierarquizada de transmissão linear do saber, que se desloca do sábio para o ignorante, sempre neste sentido, concebe as relações de ensino-aprendizagem dentro da lógica social vigente, onde o progresso se constrói a partir da perpetuação da desigualdade: “O progresso é a ficção pedagógica erigida em ficção de toda a sociedade” e onde a pedagogização da sociedade significa a “infantilização generalizada dos indivíduos” (RANCIÈRE, 2002, p. 141).

2.4.5. Planejamentos

“Planejar é preciso, viver não é preciso”²⁹.”

Peço licença para parafrasear a célebre e ambígua declaração de Fernando Pessoa³⁰ e a trago para as nossas reflexões nesta seção, onde discorro sobre as problemáticas que envolvem esta ação comum a tantas esferas de nossas vidas, especialmente as profissionais, e tão emblemática para nós, docentes: o planejar.

A declaração afirma, em um dos seus sentidos, sobre a necessidade de se planejar em detrimento da necessidade de se viver, projetando sobre a declaração a negligência à vida na sala de aula. Não é assim que se elaboram os planejamentos de ensino? Uma escrita solitária, arbitrária, necessária, uma linguagem feita “para que não se acredite nela, mas para que seja obedecida e faça obedecer” (CHIQUITO, 2007, p. 134). “Planejar é preciso”, é necessário, é fundamental, mais que a vida (em sala de aula) – “viver não é preciso”. Ao se pensar o planejamento de ensino suplantando as qualidades das vidas que emanam das nossas práticas pedagógicas diárias, decide-se por ele como fim em si mesmo, como instrumento da relação saber-poder (FOUCAULT, 1987).

O segundo sentido da declaração nos remete à ideia de ‘precisão’ como característica intrínseca ao planejamento. “Planejar é preciso”, é exatidão, é justeza, é rigor, acerto, correção. Viver, ao contrário, não é preciso – é imprecisão pura! É incerteza, é dúvida, é confusão, é inconsistência, incorreção, indisciplina. O olhar por este ângulo estabelece um paradoxo na relação entre planejamento e vida, onde se coloca em cheque uma decisão a ser tomada. Já que “viver não é preciso”, escolhe-se, pois, a segurança do planejar e as suas disciplinas que “analisam o espaço, que decompõem e recompõem as atividades, devem ser também compreendidas como aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo” (Ibid., 133).

Tanto o ‘planejar necessário’ quanto o ‘planejar preciso’, ambos usufruem de autoridade sobre o ‘viver não necessário e impreciso’, e perpetua-se, com isto, a

29 Trecho parafraseado do poema “Navegar é preciso, viver não é preciso”, de Fernando Pessoa.

30 Fernando Pessoa (1888 - 1935) foi escritor, poeta, redator e tradutor português, considerado um dos principais nomes da Literatura Portuguesa e com grande impacto internacional. Suas obras são situadas no período do modernismo e, dentre suas frases existencialistas, as mais célebres são “Navegar é preciso, viver não é preciso”; “Tudo vale a pena se a alma não é pequena”; e “Tenho em mim todos os sonhos do mundo” (TANCREDI, 2021).

técnica da disciplina que funciona por meio de mecanismos de sanção normalizadora. Sobre isso, Foucault afirma que

[a]parece, através das disciplinas, o poder da Norma. Nova lei da sociedade moderna? Digamos antes que desde o século XVIII ele veio unir-se a outros poderes obrigando-os a novas delimitações; o da Lei, o da Palavra e do Texto, o da Tradição (Ibid., p. 153).

É na disciplina da escrita curricular que se vê a dimensão política que rege a ação dos professores, legislando sobre ela uma suposta prática pedagógica ideal, uma espécie de receita segura de êxito – o caminho certo a se seguir. É o planejamento tecnicista, cujo poder de decisão encontra-se nas mãos de outros (técnicos, políticos, teóricos e especialistas) e não dos próprios agentes (professores e alunos). É o padrão normatizador que aos poucos foi se instituindo como forma de gerenciar a qualidade do produto final que deverá ser entregue à sociedade, após concluir-se a escolaridade, sendo útil para o seu desenvolvimento econômico (VASCONCELLOS, 2000). Trata-se, portanto, de um jogo de poder, que fiscaliza a “padronização de tarefas, de procedimentos e de resultados” (GANDIN, 1995, p. 27).

O Planejamento Colaborativo: Uma Perspectiva Pós-estruturalista

Proponho a escrita do planejamento sob uma perspectiva pós-estruturalista (DERRIDA, 2001; FOUCAULT, 2004; PETERS, 2000), cuja representação não é compreendida como uma estrutura de processos fixos e rígidos de significação, conforme é no estruturalismo (SILVA, 2000, p. 92). O pós-estruturalismo nos permite questionar certezas consideradas referenciais prontos e acabados, descentralizando as estruturas, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo (PETERS, 2000, p. 10). Nesta representação, o planejamento é entendido como um processo ativo, inacabado, instável, em fluxo, engajando o planejar como uma ação mais política e menos tecnicista.

O desgaste do planejamento escolar é apontado por Vasconcellos (2000) em decorrência de duas vertentes. A primeira marca o cumprimento de um papel ideológico que se ocupa da ocultação das verdadeiras contradições da realidade, contribuindo para o sustento da classe dominante. A segunda é marcada pelo formalismo burocrático onde o docente percebe o planejamento como uma mera exigência formal, um cumprir prazos impostos e um executar de uma escrita que

não tem qualquer repercussão na realidade dos alunos, tornando-se desconexo e desintegrado da vida na sala de aula. Em ambas as vertentes, o planejamento é utilizado como dispositivo disciplinar de professores e alunos, tornando-se um meio de dominação na medida em que um pequeno grupo planeja e decide o destino de um conjunto de pessoas, que deverão executar, estabelecendo assim, um processo de desumanização e alienação (FOUCAULT, 2004).

A escrita solitária do planejamento isola o professor em sua ação individualista de tomadas de decisão baseadas em suas próprias percepções quanto ao que pode ser melhor para o aprendizado de seus alunos. Não há espaço, portanto, para a colaboração. Não há tempo para isto. A colaboração coloca em risco a estabilidade da rotina que se aprendeu com a educação conservadora, bancária.

Ao romper com a lógica individualista e solitária do planejamento, o professor renuncia aos mitos que nutrem o conservadorismo pedagógico, retira-se do centro do processo e coloca-se juntamente com os seus aprendizes, estabelecendo com eles uma ação dialógica, conforme versa Freire (2000), “onde o *eu* e o *tu* passam a ser dois *tu* que se fazem dois *eu*”, ou, nas próprias palavras do autor,

[a]o contrário do *eu* antidialógico, o *eu* dialógico sabe que o *tu* o constitui. Sabe também que ao ser constituído por um *tu*, esse *tu* que o constitui se constitui como *eu*. Dessa forma, o *eu* e o *tu* passam a ser, na dialética das relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu* (FREIRE, 2000, p.165).

Sendo assim, meus entendimentos sobre a perspectiva pós-estruturalista do planejamento colaborativo atuam sob realidades que apontam para duas dimensões: uma **política**, que visa questionar e resistir contra padrões hegemônicos de controle de poder que se refletem nas práticas pedagógicas cotidianas; a outra **discursiva**, que busca significados construídos como resultado de acordos em conjunto, onde as vozes possam ser ecoadas e a vida possa ser priorizada, corrompendo a lógica vigente – afinal, ‘planejar é (im)preciso, viver é (im)preciso’.

A seguir, apresento as figuras 7 e 8, as quais exemplificam algumas das propostas (APPE e ARPE) que temos desenvolvido para que o planejar solitário seja desconstruído e ressignificado a partir da perspectiva de colaboração e criticidade pós-estruturalistas. Seguimos os seguintes caminhos exploratórios: prática da APPE (planejamento colaborativo); prática da ARPE (conversas

geradoras de idéias; e entendimentos provisórios (entendimentos alcançados pelos praticantes a partir das APPE e ARPE).

Figura 7 – APPE: Planejamento Colaborativo















APPE: Planejamento Colaborativo

1. O quadro de planejamento colaborativo, contendo todos os objetivos e competências previstos pelo currículo escolar do bimestre, foi exibido com o recurso digital *Whiteboard.fi*³¹.
2. Através de um link, os participantes entraram no quadro de planejamento e contribuíram com suas idéias, podendo fazer perguntas sobre os conteúdos, questionar sua relevância, propor novas ordens e enfoques, sugerir modos de avaliação, etc.

Apresento, a seguir, exemplos de tabelas de sugestões de atividades (Figura 8), compartilhadas em aulas remotas, através das quais os alunos interagem com suas idéias para atividades a serem realizadas, de acordo com cada proposta pedagógica apresentada por mim. Tais tabelas foram sugeridas pelos praticantes durante conversas geradas a partir do planejamento colaborativo (Figura 7), conforme explico adiante.

31 O Whiteboard.fi é um recurso digital onde os alunos entram em um link criado por um participante e todos podem interagir com o que foi compartilhado.

SUGGESTIONS FOR CLASS ACTIVITIES #1	
Use the area next to your name to write your suggestion for an activity that could be used to develop and/or assess (evaluate) the text "Into the Ice".	
STUDENT8	READING STREET TEXT 1: INTO THE ICE http://www.youth.gov.au/youth-development/learning/reading-street-text-1-into-the-ice
STUDENT 1	I think we can play kahoot. 
STUDENT 2	we can make some games about the book, but a different games 
STUDENT 3	We can do some games about this book like kahoot or any other. 
STUDENT 4	We could do a game with all the groups and it would have some questions about the story and every question that someone from the groups gets its rights the group gets 100 points and every time that someone from a group gets a question wrong they lose 50 points, and the first group that gets 1000 points first wins.
STUDENT 5	
STUDENT 6	We could do like an movie review, but with an book 
STUDENT 7	You can make games about it, like kahoot 
STUDENT 8	
STUDENT 9	We can do games 
STUDENT 10	I think that w <u>can</u> play games. 
SUGGESTIONS FOR CLASS ACTIVITIES #2	
Use the area next to your name to write your suggestion for an activity that could be used to develop Regular and Irregular.	
STUDENT8	REGULAR AND IRREGULAR VERB8 (PAST SIMPLE)
STUDENT 1	I think you can make video lessons about it. 
STUDENT 2	You can do a game about this and a google meet 
STUDENT 3	You can make slides to and games
STUDENT 4	You could do a video lesson and then we could play a <u>quizzz</u> about Regular and Irregular Verbs in class.
STUDENT 5	Games and videos
STUDENT 6	
STUDENT 7	I think you can make video lessons about it.
STUDENT 8	You can make slides 
STUDENT 9	You could make a google docs 
STUDENT 10	You can give a meet for this, and then after class we do a google form 
STUDENT 11	Video lessons and games.
STUDENT 12	

1. A partir do quadro de planejamento colaborativo, os praticantes envolveram-se em conversas sobre atividades que poderiam contribuir para que o aprendizado dos conteúdos previstos fosse mais interessante e envolvente.
2. Ao longo das conversas, foi sugerida a ideia de se criar uma tabela para cada atividade, contendo as sugestões de cada aluno.
3. Os ‘joinhas’ eram inseridos ao lado de cada sugestão, à medida que elas iam sendo utilizadas em nossas aulas.

- Os alunos construíram juntos os sentidos das tarefas propostas.
- As atividades foram apontadas pelos participantes como “mais motivadoras”, pois foram criadas em parceria.
- Algumas sugestões mostraram-se incoerentes e o grupo decidiu retirá-las.
- Os alunos são capazes de levar a aprendizagem a sério e tomar decisões independentes (proposições 3 e 4).

Considerações transitórias

Encerro este capítulo buscando expressar a maneira rizomatizada com a qual me permiti dissertar a respeito dos entendimentos epistemológicos que perpassam esta dissertação. Transitando entre as diversas teorias e posicionamentos dos quais me aproximo e com os quais me conecto ao refletir sobre minhas práticas em sala de aula, não me preocupei em separá-los em capítulos distintos. Ao invés disso, agrupei todos esses posicionamentos no capítulo 2, na tentativa de expressar o quanto os compreendo de maneira integrada, interconectada e rizomática. Desta forma, as compreensões que fundamentam esta pesquisa percorrem caminhos que circulam eixos tanto teóricos quanto práticos, reunindo meus entendimentos quanto à Linguística Aplicada Contemporânea, à Prática Exploratória e ao Sistema de Avaliação com as construções reflexivas acerca dos micro e macro entendimentos que vão, aos poucos, se entrelaçando e construindo os sentidos desta obra.

Os diálogos traçados entre os entendimentos trazidos da PE (os da(s) [Q]ualidade(s) de/das [V]ida(s), por exemplo) e as concepções que envolvem os contextos de cultura e situação, bem como a metáfora clima/tempo, ambas oriundas da LSF, exemplificam a maneira híbrida e heterogênea com a qual desenvolvo as reflexões aqui apresentadas.

As compreensões que atravessam as noções sobre as conversas exploratórias e as práticas transgressivas e indisciplinares presentes nas posturas adotadas pelos praticantes exploratórios nas aulas remotas, assim como a visão pós-estruturalista dos planejamentos colaborativos apontam também para este hibridismo-rizomático-heterogêneo-desconstruído a partir do qual percebo minha postura prático-reflexiva, cujos limites se dissolvem e misturam, caracterizando aquilo que entendo não ter começo e nem fim. Esta pesquisa distingue-se, portanto, como um organismo com vidas: em movimento, em andamento, em processo.

No próximo capítulo, ocupo-me em descrever os percursos metodológicos traçados ao longo de todo o processo que tem gerado os entendimentos apresentados nesta obra.

3. Memorial metodológico

Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população. (SANTOS, 2020)

Convenciono chamar esta parte da pesquisa de **memorial**, pois aqui registro as etapas, os processos, os contextos e afetos que perpassam essa caminhada teórico-prática. Tenho encontrado motivações nascidas do interesse em investigar minhas próprias vivências, problematizando-as à luz de reflexões que dialogam com teorias contemporâneas que levam a LA a (re)pensar formas de produzir conhecimentos que considerem as vozes daqueles que vivem e praticam os contextos teorizados. Neste sentido, destaco a inseparabilidade entre a PE e a natureza qualitativa das pesquisas em LA contemporânea, que se preocupam com o idiossincrático, o particular e o situado (MOITA LOPES, 2013, p. 17). O caráter autoetnográfico inerente à PE é um outro aspecto que contribui para a (inter)subjetividade tornando o sujeito da pesquisa "inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo, assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador" (Ibid.).

Ainda em relação ao caráter autoetnográfico desta pesquisa, alinho-me à compreensão da autoetnografia como uma forma reflexiva de etnografia que envolve a descrição e análise de experiências pessoais (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015 apud BENETTI, 2017), associado ao pensamento de Anderson (2006), o qual ressalta que o entendimento do pesquisador não deve refletir descobertas individuais, mas a produção de sentido deve ocorrer através de um diálogo engajado entre suas reflexões e o universo do objeto em investigação.

Acrescento também Versiani (2002), que não apresenta um conceito fechado sobre o que é autoetnografia, mas, em seus estudos sobre trabalhos de natureza autoetnográfica, a autora aponta para a própria morfologia da palavra, destacando que a presença do prefixo *auto* (do grego *autós*) enfatiza as singularidades de cada sujeito-autor, enquanto o termo *etnos* localiza, parcial e pontualmente, esse mesmo sujeito em determinado grupo cultural (VERSIANI, 2002, p. 68), evidenciando o processo de reflexão do sujeito (auto) sobre sua própria inserção social, histórica, identitária em uma coletividade (etno).

Anderson (2006) descreve o autoetnógrafo como um participante mais analítico e autoconsciente, que se difere dos outros membros por possuir múltiplos focos durante o todo o processo e por se engajar na reflexividade em níveis mais profundos, movido pelo desejo de melhor compreender tanto a si mesmo quanto os outros, examinando as ações e percepções que permeiam as interações. Desta forma, uma característica central do autoetnógrafo, segundo o autor, é sua alta visibilidade como pesquisador ativo em seu texto. “Seus próprios sentimentos e experiências são incorporados à pesquisa e considerados informações cruciais para a melhor compreensão do mundo social em observação” (ANDERSON, 2006, p. 384, tradução minha).

Embora a natureza autoetnográfica da minha pesquisa me permita mergulhar em jornadas mais solitárias de tempo em tempo – nos momentos em que desenvolvo os textos promovendo diálogos entre as reflexões que surgem nas interações, posicionando-as frente a construtos teóricos com os quais eu própria as identifico – a ausência das vozes dos meus alunos como participantes ativos me inquieta nesta etapa da pesquisa. Sendo assim, a tentativa de encontrar estratégias que me possibilitem incluí-los, ainda que de maneira indireta ou parcial nas diversas etapas da pesquisa, mobiliza a constante necessidade de meta-reflexão por meio da qual tenho procurado redirecionar meu *modus operandi*.

A busca por uma modalidade de pesquisa que inclui as vozes de diferentes atores sociais nos contextos investigados demarca meu interesse por uma proposta de pesquisa crítica, alinhando-se à necessidade, apontada por Miller (2013), de enfatizar a relevância social das pesquisas em LA como prática que interroga e problematiza uma agenda política e social que reproduz discursos universalistas e homogêneos. Ao refletir sobre minha atuação como professora-praticante-exploratória, busco questionar se minha prática pedagógica tem dialogado com as demandas e inquietações compartilhadas entre mim e meus alunos e com a busca por um espaço de reflexão crítica e por tomadas de decisões motivadas por ações feitas em conjunto – práxis que desmonta os conceitos de ensino-aprendizagem consolidados por uma visão que compreende o mundo através de verdades universais, homogêneas e lineares. Através dessas rupturas, que discutem as ligações entre “poder, saber e realidade”, é possível desenvolver uma maior

compreensão da complexidade social em que vivemos e da diversidade como componente principal dessa complexidade (SZUNDY, 2009 *apud* BOHN 2013, p. 85).

3.1. Espaço-tempo-afetos

Escrevo no momento em que grande parte do mundo experimenta os desdobramentos da crise causada pela pandemia da COVID-19. Alimento-me dos meus próprios anseios, medos, dúvidas e sofrimentos, vivendo cada dia dessa crise de cada vez, enquanto tento me (re)encontrar em minha função/missão de professora-praticante-exploratória, (re)construindo minha identidade – e faço novas descobertas a cada momento. Procuro ecoar as vozes de meus alunos que também têm se reinventado e reaprendido a aprender – aprendem e desaprendem.

A quarentena iniciou-se no dia 13 março e, no dia 17 do mesmo mês, eu já estava cumprindo integralmente os 25 tempos de aula que compõem a minha carga horária semanal, de forma totalmente remota, via Google Sala de Aula. Em poucos dias, porém, minha rotina se transformou em planejar e adaptar as aulas para a modalidade online, pesquisar ferramentas e recursos para aulas digitais, escrever roteiros de vídeo-aulas, gravá-las e editá-las, elaborar slides e atividades para as aulas ao vivo, programar, enviar e corrigir as tarefas dos alunos, assistir a reuniões em videoconferência com a coordenação, tirar dúvidas dos alunos em diferentes horas do dia e, por fim, e com maior intensidade, conviver com a ansiedade diária da não certeza se minha internet iria funcionar de maneira adequada.

A pandemia traduziu-se, para mim, numa luta constante por não tornar o meu trabalho na única coisa da qual me lembrarei quando, após alguns anos, me perguntarem o que fiz durante a crise pandêmica de 2020/2021. Temo olhar para trás e somente me lembrar do quão intenso foi o meu trabalho e do quão difícil foi manter vivas as minhas convicções ideológicas que me impelem a constantemente refletir e questionar os contextos em que estou inserida.

Conseguir tempo e energia para fazer o que tanto me cativa – escrever – constitui ainda um dos meus maiores desafios nessa pandemia, entretanto, na

certeza de que, ao escrever, eu teorizo minhas experiências, me reelaboro e me retroalimento, não me permito sucumbir.

Em meio a tanta angústia, a pandemia deixará seu legado: a transformação. Transformar, entretanto, nem sempre é bom; seja no sentido do esforço do qual toda transformação necessita – e esforço às vezes dói – seja no âmbito das consequências, perdas e renúncias que são inerentes aos processos de transformação.

Situando minha pesquisa nesse processo de transformação, um dos legados que a pandemia tem deixado é o de reconfiguração. Minha pesquisa tem se expandido e se ressignificado de maneira rizomática ao longo dos meses em que a pandemia se instaurou. À medida que as minhas inquietações quanto aos planejamentos das atividades pedagógicas e avaliativas, já iniciadas antes³² da pandemia, se multiplicavam, estas ganhavam também novas idiossincrasias, sofrendo rupturas a-significantes³³. Os desafios das aulas remotas suscitaram outras exigências, novas limitações, necessidades de rupturas e resgates, atravessamentos, entendimentos e descobertas. Uma pesquisa reconfigurada, cujos focos estavam aos poucos se redesenhando, começou a tomar forma.

Assim sendo, a pergunta central inicial, “Para **que** servem os planejamentos? ”, reconfigurou-se em: “Para **quem** são os planejamentos? ”. Já não bastava mais refletir sobre os porquês de se planejar aulas sem a colaboração dos alunos, mas passamos a questionar também as motivações para o planejamento, e a quem interessa planejar as aulas e as avaliações. O foco das inquietações se voltou para novas questões, tais como: ouvir as vozes uns dos outros, a emancipação da relação alunos-professores, e a legitimação das decisões tomadas pelo grupo de maneira colaborativa.

32 Meu projeto de pesquisa teve início no ano 2019, com questionamentos que giravam em torno do eixo “planejamento de aulas”.

33 Capacidade do rizoma de poder ser rompido em qualquer ponto, sem ser eliminado, ao contrário, ele abre múltiplos caminhos a partir de suas interrupções (ver capítulo 2.)

3.2. Os caminhos da pesquisa

Após apresentar minha compreensão híbrida sobre espaço-tempo-afeto que envolve este trabalho, passo a discorrer sobre os múltiplos caminhos que a presente pesquisa passou a transitar. Apresentarei, então, os novos arranjos prático-teóricos que foram se reconfigurando ao voltarmos nossos olhares para as práticas pedagógicas resignificadas durante a pandemia. Tendo em vista a postura transgressiva de desaprendizagem propiciada pela abordagem da PE, buscarei contextualizar os entendimentos dos praticantes-exploratórios frente a uma escola reconfigurada pela crise, trazendo relatos sobre o processo de geração dos dados linguísticos que analiso e discuto nesta dissertação.

3.2.1. Planejando para entender

O objetivo de alcançar entendimentos em conjunto, mas não lineares, levou os praticantes desta pesquisa a refletir e re-elaborar as compreensões pré-concebidas acerca de planejamento. Passamos a identificar o planejamento³⁴ como um processo ativo, inacabado, instável, em fluxo, conforme discorrido no capítulo 2. Algumas decisões foram cruciais ao longo de todo o processo. Uma delas foi a escolha do *puzzle*-matriz³⁵ – o qual daria início às investigações geradoras da pesquisa – dentre tantos questionamentos que eclodem diariamente das/nas nossas aulas.

Preciso destacar que minha afinidade ao modelo híbrido de pesquisa e práxis, característico da LAC (PENNYCOOK, 2006, p. 67), me impulsiona a um fazer-crítico-investigativo onde prática e teoria coexistem e uma não exclui ou se sobrepõe à outra. Este posicionamento que “explode a relação entre teoria e prática” (MOITA LOPES, 2006, p. 100) tem transformado minhas práxis tornando, para mim, cada vez mais irresistível atuar de forma a viabilizar a união entre o fazer e o pensar, o investigar, o problematizar e, sobretudo, o entender. Em outras palavras, essa postura híbrida faz com que quaisquer questões instigantes que surjam dos

34 Para uma melhor compreensão acerca da visão pós-estruturalista do planejamento colaborativo, ver capítulo 2, item 2.4.5 deste trabalho.

35 *Puzzle*-matriz é um termo de minha autoria, que diz respeito a uma pergunta instigante que tem potencial investigativo coletivo e que pode dar origem à APPE e/ou ARPE e, posteriormente, à pesquisa acadêmica.

contextos pedagógicos (e não são poucas) sejam potencialmente sujeitas a aprofundamentos e entendimentos mais abrangentes, podendo configurar-se em uma pesquisa mais formalizada que corresponda aos pressupostos e normas privilegiadas pela pesquisa científica acadêmica.

Ainda que não fossem poucos os nossos *puzzles* e a prática das APPE e ARPE tenha aos poucos se tornado cada vez mais rotineira, uma questão central parecia circundar nossas aulas constantemente: a dificuldade em concretizar as estratégias pedagógicas prescritas pelos planejamentos de aula que eu mesma elaborava. Sendo assim, fizemos a escolha do primeiro *puzzle-embrião*³⁶ para a pesquisa: “Por que preciso planejar minhas aulas se, na maioria das vezes, não faço o que planejei?”

Preciso destacar que o primeiro *puzzle-embrião* foi fruto de conversas muito honestas nas quais eu e meus alunos tínhamos a liberdade de expor tanto nossas frustrações quanto nosso entusiasmo – hora por não estarmos “seguindo” os planejamentos pré-determinados por mim (como é de costume dos professores), hora por rompermos com a formalidade dos planejamentos elaborados a uma só mão e nos unirmos para repensar colaborativamente as propostas pedagógicas a serem praticadas nas aulas. Aos poucos, a prática do planejamento solitário foi dando lugar à do planejamento colaborativo, não por gerarem melhores resultados³⁷, mas por darem vazão ao nosso interesse pelas qualidades das vidas experienciadas a cada nova proposta, à cada novo contexto.

Foi desta maneira que, correspondendo à reação dos participantes ao primeiro *puzzle-embrião* (“Por que preciso planejar minhas aulas se, na maioria das vezes, não faço o que planejei? ”), o segundo *puzzle-embrião* redesenhou os caminhos da pesquisa, com a pergunta: “Por que não podemos planejar nossas aulas juntos? ”

As reflexões geradas pelos dois *puzzles-embrião* contribuíram em muito para a elaboração de planejamentos de aulas originais e dinâmicas que tiveram a

36 *Puzzle-embrião* é um termo de minha autoria, que diz respeito a uma pergunta instigante inicial e que, posteriormente, é resignificada na pesquisa, podendo se ligar a outro(s) *puzzle-embrião(ões)* e se transformar em um *puzzle-matriz*.

37 Ao contrário, diversas vezes as propostas pedagógicas co-construídas não atingiam os resultados esperados segundo a lógica conteudista tradicional, entretanto os efeitos destas práticas colaborativas transcendiam qualquer expectativa quantitativa de êxito e geravam impactos sócio-afetivos que contribuíam para a construção de uma comunidade de aprendizado (bell hooks, 2013).

contribuição e intervenção dos alunos. Essas “aulas-baseadas-em-planejamentos-colaborativos” redesenharam o nosso fazer-crítico-investigativo durante todo o segundo semestre do ano de 2020 e foram imprescindíveis para a articulação das qualidades das vidas de maneira mais atenta, consciente e presente – o que, em tempos de pandemia, parecia cada vez menos tangível.

Ao final do histórico ano letivo demarcado pelos calamitosos eventos sócio-políticos causados pela pandemia da COVID-19, grande parte das escolas da rede privada (incluindo a minha) enfrentaram o dramático retorno às salas de aula, mergulhando alunos e professores em realidades obscuras permeadas pelos protocolos de (in)segurança implantados impositivamente pelas autoridades (in)competentes, cujas rotinas e práticas foram tratadas de maneira otimista como “retorno ao novo normal”.

Com o retorno, algumas das estratégias de aulas propostas coletivamente com o objetivo de facilitar a prática do diálogo nas aulas precisaram passar por novas reconfigurações, mas, àquela altura, havíamos aprendido o “caminho das pedras”. Já havíamos entendido que os planejamentos não precisavam ser construídos de maneira individual, linear e prescritiva e que nós, alunos e professora, éramos perfeitamente capazes de sentar para conversar sobre as aulas, traçando estratégias coletivas e coletivamente, avaliando e reavaliando constantemente a validade das propostas sugeridas e selecionadas, priorizando sempre a Qualidade de Vida nas aulas, sem deixar de observar as qualidades das vidas nas nossas aulas.

Baseando-me na motivação de todo o grupo em encontrarmos momentos para registrar nossas conversas sobre as práticas co-construídas nas aulas remotas e, posteriormente, nas aulas híbridas pós-retorno, redigi o projeto de pesquisa e submeti à Câmara de Ética da PUC. Após aprovado e tendo recebido parecer positivo, enviei a carta-convite aos alunos e seus respectivos responsáveis, esclarecendo os pormenores da pesquisa. Juntamente com a carta convite, seguiram em anexo os termos de consentimento e assentimento, os quais serão expostos na próxima sessão. Com os consentimentos e assentimentos assinados, a etapa de geração de dados pôde ser iniciada.

Tendo em vista a expansão de nossas práticas colaborativas e o aprofundamento de nossas reflexões a respeito do ato de planejar as aulas, passamos a problematizar a elaboração dos planejamentos sob uma ótica que transferiu as questões que envolviam os **porquês** para a questão em torno de **para quem**, redirecionando a criticidade dos nossos entendimentos. Os *puzzle*-embriões reconfiguraram-se e fundiram-se, dando origem ao *puzzle*-matriz: “Para quem são os planejamentos? ”, conforme apresentado no Quadro 5 abaixo.

Quadro 5: *Puzzles*-embrião e *puzzle*-matriz

<i>Puzzle</i> -embrião 1	“ Por que preciso planejar minhas aulas se, na maioria das vezes, não faço o que planejei?”
<i>Puzzle</i> -embrião 2	“ Por que não podemos planejar nossas aulas juntos?”
<i>puzzle</i> -matriz	“ <u>Para quem</u> são os planejamentos?”

A atuação dos meus alunos como participantes ativos dos processos e de seus entendimentos e impressões sobre as atividades (APPE e ARPE) que desenvolvemos ao longo do ano geraram as conversas exploratórias que serão analisadas e discutidas no capítulo 4.

3.2.2.

Carta-convite e consentimentos

Com o projeto de pesquisa aprovado, encaminhei a CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA (CAAP) à direção e coordenação da escola para que fosse liberada a geração dos dados de minha pesquisa e posterior publicação. Após a CAAP ser assinada, minhas coordenadoras sugeriram que eu redigisse uma carta-convite aos responsáveis de meus alunos, com os termos de consentimento e assentimento anexados.

A geração de dados só foi possível após a obtenção das assinaturas do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) por parte dos responsáveis dos alunos e do TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) por parte dos alunos. Nesses termos, os alunos e seus responsáveis foram informados sobre a pesquisa e foram elucidadas questões sobre a identificação dos participantes e da escola, bem como sobre a geração dos dados e os riscos que a pesquisa poderia envolver.

Os nomes dos alunos-praticantes foram todos alterados para proteger suas identidades e suas contribuições na pesquisa foram feitas através de interações orais (conversas exploratórias) realizadas via plataforma Google Meet e gravadas através do recurso de gravação oferecido pela própria plataforma.

3.2.3

Geração de dados e registro

A postura pedagógico-investigativa orientada pela PE incentiva a utilização de atividades pedagógicas rotineiras, levemente adaptadas, como estratégias para gerar dados sobre aspectos considerados interessantes pelos participantes, de modo a construir colaborativamente compreensões locais. Tal prática já é, por si só, suficientemente fascinante no ambiente pedagógico e fazê-la com o objetivo de construir entendimentos sobre um contexto tão inusitado, como o ensino remoto durante o distanciamento social causado pela pandemia, pareceu-me muito mais do que oportuno – irresistível.

Os dados apresentados nesta pesquisa foram gerados a partir de conversas exploratórias realizadas no primeiro semestre de 2021. Nesta ocasião, nós, participantes da pesquisa (alunos-praticantes-exploratórios e professora-praticante-exploratória), pudemos lembrar, refletir e discutir sobre as atividades pedagógicas (APPE e ARPE) desenvolvidas remotamente durante a pandemia.

As interações gravadas foram transcritas e, posteriormente, analisadas discursivamente a partir do Sistema de Avaliatividade (MARTIN, 1992, 2000, 2013; MARTIN; WHITE, 2005; NÓBREGA, 2009), sendo iluminadas por reflexões construídas a partir dos micro e macro entendimentos expostos no capítulo 2 desta dissertação.

A partir dos dados gerados e selecionados à luz da PE, buscamos entendimentos sobre as crenças relacionadas à construção colaborativa do planejamento de aula e sobre as contribuições dos alunos nas escolhas das atividades avaliativas.

Registro dos dados

Os alunos participaram de conversas exploratórias nas quais foram retomadas as atividades (APPE) eleitas por nós como favoritas dentre aquelas

vivenciadas nas aulas remotas de inglês, via Google Meet, no ano letivo de 2020. Estas conversas foram realizadas através da mesma plataforma digital que utilizamos nas aulas remotas (Google Meet) e gravadas com o recurso oferecido pela própria plataforma.

A seguir, apresento os detalhes do encontro no qual as conversas exploratórias foram geradas, e descrevo como os praticantes se prepararam e atuaram ao longo deste processo.

- Preparação para as conversas: escolha prévia das APPE a serem apreciadas (três pôsteres virtuais).
- Duração do encontro: 1 hora 30 minutos, através do Google Meet.
- Introdução às conversas: os praticantes apreciaram os três pôsteres selecionados, os quais foram criados por eles nas nossas aulas de inglês durante a pandemia.
- Conversas exploratórias: utilização das perguntas-guia – os praticantes conversaram sobre as atividades apreciadas, tendo as perguntas-guia como estímulo às interações.

Perguntas-Guia

As perguntas-guia que seguem foram utilizadas para

- O que vocês acharam de terem participado dos planejamentos das aulas remotas?
- Vocês acham que as sugestões que vocês deram para o meu planejamento valeram a pena?
- Qual seria o lado ruim dos alunos participarem dos planejamentos dos professores?
- Vocês acham que daria certo se os alunos planejassem toda a aula?
- Vocês acham que prova é importante?
- Se não houvesse prova, vocês acham que seriam bem avaliados?

Vale a pena ressaltar que essas perguntas-guia não foram previamente elaboradas, intencionalmente, para que a espontaneidade e imprevisto das conversas exploratórias não fossem ameaçados pela organização prescritiva característica das

entrevistas. As únicas coisas que sabíamos previamente foi que iríamos relembrar algumas atividades realizadas no ano anterior, durante as aulas remotas e, então, iríamos conversar sobre elas, instigados que estávamos pelo *puzzle*: Para quem são os planejamentos?

3.2.4.

Transcrição dos dados, análise e discussão

Como linguista aplicada, interessei-me pela produção de conhecimento centrada em entendimentos sobre ações de membros participantes de comunidades de prática situadas, das quais eu mesma faço parte, interajo, experiencio, falo, ouço – vivo. As interações são fruto de encontros entre pessoas que, por um motivo ou outro(s), compartilham de cenários de interesses comuns, que no caso desta pesquisa envolve a sala de aula e quaisquer que sejam os cenários onde as discussões a respeito de questões sobre ensino e aprendizagem daquele grupo possam surgir.

As convenções de transcrição que utilizo nesta pesquisa são as sugeridas por Garcez, Bulla e Loder (2014) – baseadas nas chamadas “Convenções Jefferson de Transcrição”, que representam os aspectos entonacionais, temporais e de velocidade da produção vocal dos participantes da fala-em-interação social.

A ferramenta analítica que optei por utilizar para a observação e discussão dos dados dessa dissertação foi o Sistema de Avaliatividade, incorporado aos entendimentos macro e micro que perpassam todo o discurso analisado. Sendo assim, seguindo a visão rizomática de compreensão de mundo que adoto na minha pesquisa, muito além de analisar os dados sob a ótica da LSF e do SA (MARTIN, 2000; MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR, 2010; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004, 2014), meus entendimentos expandem-se, ramificam-se, conectam-se e reconfiguram-se, norteados pelos princípios e conceitos da PE (ALLWRIGHT, 2003, MILLER; CUNHA, 2019) e iluminados por crenças socioculturais advindas da pedagogia transgressiva (bell hooks, 2013), e das críticas à educação bancária (FREIRE, 1979) e ao mito pedagógico (RANCIÈRE, 2002), com ênfase no discurso das emoções (ZEMBYLAS, 2005, 2003).

Os nossos próximos ramos estendem-se para entendimentos mais robustos acerca dos praticantes exploratórios engajados neste processo.

3.3. Os praticantes exploratórios

A pesquisa em PE em contextos escolares, compreendida sob as prerrogativas da PP (mas não limitada a elas), implica em compreender que os pesquisadores não são apenas professores, mas também alunos, ambos facilitadores de reflexão, incluindo qualquer outra pessoa envolvida no processo educacional, considerados, assim, “agentes” da busca pelo entendimento (MILLER et al., 2008, p. 147).

Minha busca por maiores entendimentos sobre as vidas na sala de aula e como a linguagem constrói relações neste ambiente tem sido um dos meus maiores objetivos desde que me percebi como professora-praticante-exploratória.

Posiciono-me, assim, como **professora-praticante-exploratória** partindo de minha postura investigativa-exploratória, cuja abordagem que identifico como eixo central de minha atuação em sala de aula é a PE (ALLWRIGHT, 2000; CUNHA; MILLER, 2019). Posiciono meus alunos como **alunos-praticantes-exploratórios**, por compreendê-los integrantes ativos e conscientes, cuja agentividade percorre diversas etapas do processo prático-reflexivo que compõem toda a pesquisa.

A professora-praticante-exploratória

A respeito de minhas funções como professora de inglês nessa escola, vale ressaltar que, no âmbito desta escola em particular, não só por se tratar de uma escola bilíngue, há duas peculiaridades a respeito das professoras de inglês que lecionam do 1º ao 5º ano: (1) são professoras consideradas regentes³⁸; (2) ministram as aulas de inglês e ciências integralmente em língua inglesa³⁹.

38 Na escola em que a presente pesquisa transcorre, entende-se como professor regente o profissional, normalmente formado em pedagogia (ou curso de formação de professores na modalidade normal com nível superior em alguma licenciatura), que é responsável pelo turno escolar de determinada classe. No caso dos professores da área de inglês, é obrigatório o diploma em licenciatura em língua inglesa, além da formação de professores e/ou pedagogia.

39 A língua inglesa, no âmbito desta escola, é considerada segunda língua e as disciplinas que integram a área de inglês são ministradas exclusivamente neste idioma. O material didático adotado não tem função de ensinar os conceitos da língua, mas ensiná-los na língua. Entende-se, então, a segunda língua como meio e não como fim em si mesma.

Após 8 anos integrando o quadro docente do ensino fundamental 1, fui convidada⁴⁰ a ministrar aulas para as turmas de 6º e 7º anos, passando a lecionar apenas na disciplina de língua inglesa⁴¹. Minhas percepções como professora-pesquisadora-praticante localizam-se justamente nesse contexto de transição entre os segmentos escolares, momento em que minhas inquietações encontram lugar de fomento reflexivo nas posturas pedagógicas que passei a assumir desde que me encontrei com/na PE.

Ao refletir sobre meu papel de professora-praticante-exploratória, refiro-me à minha múltipla atuação em sala de aula, compreendendo que a conjuntura das aulas remotas instaurada pela pandemia da COVID-19, bem como as realidades de ensino híbrido provenientes dos desdobramentos desta nova realidade, tem oportunizado momentos de reconfiguração das interações sociais construídas nos ambientes pedagógicos. Dificuldades, sofrimentos, erros, acertos, descobertas e superações, presentes na utilização dos meios digitais para a educação remota, têm ressignificado minhas compreensões sobre a(s) [Q]ualidade(s) de/das [V]ida(s) na sala de aula – um dos princípios da Prática Exploratória (ALLWRIGHT; MILLER, 2001) – e alimentado meu interesse pela colaboração alunos-professora/professora-alunos na investigação das interações que têm surgido em meio ao desafio do novo.

Minha história nesta escola teve início há cerca de 11 anos, quando integrei o quadro docente do ensino fundamental 1 (EF1) como professora de inglês e ciências. Meu ingresso nessa escola também marca o início de um conflito ético pessoal com o qual convivi por alguns anos (e que às vezes ainda ressurgiu). Por indicação de uma colega de trabalho que já compunha o quadro docente dessa instituição, fui convocada para o longo processo seletivo concorrendo à vaga de professora do EF1. Este processo coincidiu com o concurso público de 2010 para professor de inglês P1 do Município do Rio de Janeiro do qual eu também era candidata. Minhas convocações para as duas vagas foram praticamente simultâneas me fazendo ter que optar por uma ou outra.

40 Por questões de resistência política, recuso-me a considerar minha transição do 5º para o 6º e o 7º anos como uma “promoção”, por não aceitar a forma desigual e hierarquizada com que são distribuídos os salários ao longo dos segmentos escolares.

41 A partir do segundo segmento do ensino fundamental, as disciplinas são ministradas pelos professores específicos de cada área.

Embora nunca tenha sido um arrependimento, ter decidido pela rede privada foi, e ainda é, em alguma escala, motivo de indagações quanto ao meu papel social nos processos de educação do meu país. Sempre alimentei a ideia de que a maneira mais realista de se entender e ser entendida como professora no Brasil seria “encarando” o ensino público, o que para mim representa atitude de resistência às políticas antieducacionais. O ensino privado parecia-me uma “fuga-da-realidade” e ter feito a opção por ele fazia-me sentir um pouco “menos-professora”.

Encontro saídas para meu conflito na pesquisa, que melhor entendo como “postura pesquisadora”. A inclusão de meus alunos nesse pesquisar constante tem me ajudado a repensar esse preconceito que construí acerca de ter optado pela rede privada. Tenho buscado entendimentos que me levam a perceber a educação com olhares micro e macro, e educadores e educandos como agentes sociais com potencial transformador que não limita suas atuações às salas de aula e cujo papel independe de suas classes sociais ou se atuam em escolas públicas ou privadas.

Há que se pensar em se formar futuros cidadãos engajados em causas sociais de equidade e justiça, pessoas preocupadas com a luta por reduzir os sofrimentos causados pelas desigualdades, preconceitos e injustiças. Se essa luta se restringir às escolas públicas, não estaremos cruzando os braços e permitindo que os pensamentos desigualitários se retroalimentem nas escolas privadas e, desta forma, se perpetuem? Não dá para não levar em conta que grande parte dos alunos das escolas de elite serão os futuros líderes desta nação – e este fato, por si, já reorienta minha compreensão quanto ao meu papel social em sala de aula.

Os alunos-praticantes-exploratórios

Esta pesquisa envolveu meus alunos do 6º ano que atuaram como praticantes em postura investigativa-exploratória através das APPE e ARPE desenvolvidas de maneira remota e híbrida no segundo semestre de 2020. Em 2021, já cursando o sétimo ano do ensino fundamental, eles foram convidados a participar de conversas exploratórias nas quais refletimos e discutimos sobre a participação deles nos planejamentos das atividades pedagógicas idealizadas e desenvolvidas colaborativamente durante as aulas remotas vivenciadas no segundo semestre do ano letivo de 2020.

A turma, então composta por 28 alunos, enquanto ainda permanecíamos com aulas exclusivamente remotas, teve oportunidade de se encontrar duas vezes por semana via Google Meet com todos os alunos (*Main Group*) e em 4 grupos de 7 alunos, uma vez por semana cada (*Small Groups*), somando um total de seis encontros semanais.

Os praticantes tinham idade entre 12 e 13 anos e possuem, em geral, boa fluência em língua inglesa, como a maioria dos alunos que estudam nesta escola desde a educação infantil, embora ainda cometam erros estruturais, especialmente na produção textual. Todos os alunos da escola são expostos diariamente à segunda língua, não só através das aulas de inglês, mas em aulas de outras disciplinas ministradas nesse idioma.

Julgo importante destacar aqui a predisposição e interesse que este grupo sempre demonstrou pelo trabalho norteado pelos preceitos da PE. Embora a escola tenha passado recentemente por um processo de ressignificação das metodologias pedagógicas utilizadas, abrindo espaço para práticas mais dinâmicas em que os alunos são reposicionados como agentes da própria aprendizagem, o hábito de refletir sobre estas atuações bem como problematizar as escolhas feitas exclusivamente pelos professores era algo novo para eles. Considero, portanto, que esta pesquisa chega em momento oportuno, não só por termos o “solo” previamente preparado, mas pela ameaça ao retrocesso que o ensino remoto sinalizou. Apesar dessas reflexões não acenarem com soluções (e nem se propõem a tal), os entendimentos alcançados pelo grupo fortalecem e legitimam as lutas situadas e inevitavelmente resultam em melhores cenários para a(s) [Q]ualidade(s) de/das [V]ida(s).

3.4.

A escola física e a escola virtual

A instituição onde esta pesquisa foi realizada é uma escola da rede privada da cidade do Rio de Janeiro, situada em um amplo espaço beneficiado pelas belezas naturais da paisagem da mata atlântica, e destaca-se pelo ensino em horário integral, de 7:30 às 16:40, e pela educação bilíngue, na qual metade da carga horária é ministrada em língua inglesa. Dentre as matérias que compõem a grade curricular

da segunda língua estão *Arts, Science, Physical Education, Robotics, e World History*, além de *English* que engloba *Language Arts e Literature*⁴².

Vale ressaltar que a escola passou recentemente por um processo de reflexão crítica, nos últimos quatro anos e, como resultado dessas reflexões, professores e alunos têm desfrutado de grande liberdade nas escolhas das práticas metodológicas, o que tem favorecido meu interesse pela pesquisa em LAC utilizando os preceitos norteadores da PE nos ambientes de ensino-aprendizagem em que atuo.

A mudança na postura reflexiva da escola refletiu-se também em investimentos na área tecnológica, que sempre foi um aspecto sensível da instituição. Como resultado, a escola capacitou os docentes com cursos Google para educadores, criou contas institucionais para docentes e discentes, equipou as salas com computadores e retroprojetores e adquiriu Chromebooks para uso dos alunos.

Os investimentos tecnológicos se mostraram mais oportunos do que qualquer um de nós poderíamos prever quando o evento pandêmico que assolou o planeta nos trancou em nossas casas e, de um dia para o outro, nos encontrávamos completamente dependentes daquela tecnologia pensada, inicialmente, para ser um diferencial a ser implantado aos poucos em nossa comunidade escolar.

Nossa ampla e bela escola transferiu-se para os limites apertados das telas dos computadores, *tablets* e celulares. As metodologias ativas com as quais estávamos quase (mal)acostumados foram imediatamente substituídas por aulas expositivas extremamente bem elaboradas em slides e vídeos que pudessem comunicar com precisão e clareza, não só os extensos conteúdos previstos, mas principalmente a capacidade e competência dos professores que, afinal de contas, precisavam provar que mereciam manter seus empregos.

Os olhos sobre a nossa atuação se multiplicaram e, o pior, eram olhos invisíveis. Quem estava por trás das câmeras fechadas? Os alunos? Os pais? A coordenação? Ninguém? Certamente a pandemia foi um divisor de águas em nossa escola, como foi no mundo. Temos um antes, um durante e um “depois”. Muito

42 Artes, Ciências, Educação Física, Robótica e História do Mundo, além de Inglês que engloba Linguagens e Literatura.

embora a pandemia ainda esteja longe de terminar, a escola retornou fisicamente, o que corresponde ao “depois”.

Sem querer compartimentalizar entendimentos, há uma discrepância óbvia entre a escola física e a virtual, mas a maior discrepância apresentou-se quando os reais objetivos se tornaram claros diante de nossos olhos. De um lado, a escola, abrindo mão de seus próprios valores para entregar um bom serviço e manter-se em funcionamento. Do outro, as famílias, sentindo-se lesadas por terem comprado um “produto” e estarem recebendo outro. No meio de tudo, professores e alunos; os primeiros reinventando maneiras de provarem-se úteis e os segundos reinventando formas de “passar de ano”, como nos velhos tempos.

Neste memorial metodológico, pude discorrer sobre os caminhos percorridos ao longo do processo fluido que gerou esta dissertação, cujos limites me recuso a demarcar, pois seus contornos são diluídos e líquidos. Não observo linhas estanques que definem e separam etapas em princípio, meio e fim e, tampouco, percebo amarras metodológicas limitantes e reguladoras dos processos. Este memorial conta a estória das diferentes maneiras com que as vidas se integraram, conectaram, construíram e desconstruíram entendimentos nas aulas remotas e híbridas durante o período pandêmico, gerando oportunidades de reflexões que fundem teoria e prática e facilitam um tipo de pesquisa atenta às vozes dos praticantes e interessada em um fazer colaborativo e emancipador.

Após a exposição dos caminhos metodológicos que construíram o presente memorial, passo para o próximo capítulo, no qual apresento a análise e discussão dos dados gerados nas conversas exploratórias realizadas pelos praticantes desta pesquisa.

4. Análise e Discussão de Dados

Neste capítulo, apresento os dados da minha pesquisa que, conforme exposto na seção 3.2.3 (Geração de dados e transcrição⁴³ de conversas), foram gerados em conversas exploratórias realizadas remotamente, via Google Meet, onde meus alunos e eu, praticantes exploratórios, refletimos, discutimos, expressamos e desenvolvemos entendimentos em conjunto, tendo como objeto de nossas investigações as nossas próprias atuações nos planejamentos das aulas remotas da segunda metade do ano de 2020.

As conversas registradas⁴⁴ foram transcritas e distribuídas em excertos⁴⁵ e os fragmentos recortados dos excertos foram selecionados com base na relevância para as afirmações e evidências que possibilitaram os entendimentos desenvolvidos.

Ao longo das minhas análises, fui percebendo algumas estruturas de pensamentos que conectam micro e macroentendimentos e, para melhor versar sobre cada um deles, os distribuí de acordo com os meus entendimentos:

- sobre as crenças,
- sobre ouvir e ser ouvido,
- sobre mito pedagógico,
- sobre os afetos e
- sobre ser avaliado.

4.1. Sobre as crenças

“Eu acho legal os alunos participarem dos planejamentos das aulas, porque às vezes também não fica tão chato assim.” (Luma, fragmento 1, linhas 1 e 2)

Não há, em LA, uma definição única para o conceito de crenças e as investigações acerca de tal termo percorrem diversas áreas de conhecimentos como sociologia, antropologia, psicologia e educação. Pierce (1958, p. 91) destaca o impacto dos hábitos e costumes populares ao definir crenças como “idéias que se

43 Ver tabela com as Convenções Jefferson de Transcrição (p. 14).

44 O registro foi feito por meio do próprio recurso de gravação do Google Meet.

45 Os excertos são apresentados na íntegra, nos anexos desta dissertação.

alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar”.

A natureza dinâmica das crenças e sua interrelação com o conhecimento levou Dewey (1933) à compreensão de que as crenças “cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento” (DEWEY, 1933, p. 6, tradução de SILVA, 2000, p. 20). Estudos pós-estruturalistas discutem as relações entre crenças e identidade (BARCELOS, 2000; KALAJA, 1995, 2000; NORTON, 2001), crenças e aprendizado de línguas (ELLIS, 1999; GRIGOLETTO, 2000, 2001) e crenças, discurso e ação (PAJARES, 1992).

A compreensão que utilizo para discorrer acerca das minhas percepções quanto às crenças dos praticantes desta pesquisa alinha-se à de Goodwin e Duranti (1992) que, relacionando crenças ao conceito de contexto, enfatizam o aspecto “dinâmico, constituído socialmente, e sustentado interativamente” (GOODWIN; DURANTI, 1992, pp. 5-6).

Durante a conversa que tivemos a respeito de nossas aulas remotas de inglês no período pandêmico, os participantes puderam refletir sobre sua participação nos planejamentos das atividades. Ao lançar a primeira pergunta guia – O que vocês acharam de terem participado dos planejamentos das aulas remotas? – eu busquei maiores entendimentos em relação à percepção dos alunos quanto às suas próprias contribuições nas aulas e nos planejamentos delas. Eu tinha em mente, na verdade, a tentativa de compreender até que ponto eles acreditavam ter contribuído para a construção dos planejamentos das aulas remotas e o quanto achavam relevante esse tipo de participação.

Os comentários expostos nos primeiros fragmentos de nossa conversa (ver fragmento 1) emergiram a partir da primeira pergunta-guia e sugerem entendimentos que eu interpreto como **crenças** em relação à participação dos alunos na elaboração das atividades.

A seguir, elenco as três crenças que destaquei nesses trechos, buscando alcançar entendimentos através das lentes analíticas do Sistema de Avaliatividade (MARTIN, 2000, MARTIN; WHITE, 2005, VIAN JR 2010).

Crença 1: A participação dos alunos na elaboração das atividades torna as aulas menos chatas.

No fragmento apresentado abaixo (fragmento 1), a aluna Luma assume o turno buscando responder à pergunta feita por mim: O que vocês acharam de terem participado dos planejamentos das aulas remotas?

Fragmento 1

Luma	1	eu acho: eu acho legal as as: os alunos participarem dos planej- planejamentos das
	2	aulas, porque: às vezes também não fica: tão chato assim a a não fica: sabe, às
	3	vezes é legal os alunos participarem pra:(.)

Autora da avaliação negativa (MARTIN; WHITE, 2005), instanciada textualmente pelo termo *chato* (linha 2), Luma expressa uma apreciação reativa de impacto⁴⁶ (Ibid, p. 5) causada por aulas elaboradas sem a contribuição dos alunos, apreciando-as como potencialmente monótonas. A sua avaliação ainda é acompanhada pelo advérbio *tão*, que gradua o epíteto *chato*, ampliando a apreciação negativa em relação às aulas.

Em contraste com o termo negativo supracitado, a expressão *legal* (linha 1), utilizada para qualificar a participação dos alunos no planejamento das aulas, indica avaliação de atitude positiva, que Martin e White (Ibid.) tipificam como afeto de satisfação. Ao utilizar a expressão “às vezes também” (linha 2), Luma parece sugerir que eventualmente é oferecida a eles a oportunidade de participarem da elaboração dos planos de aula com suas idéias e, quando isso ocorre, essa contribuição pode transformar aulas muito chatas em aulas menos chatas - “não fica tão chato assim” (linha 2). Desta forma, é possível chegar ao entendimento de que o conjunto de escolhas léxico-gramaticais presentes na fala da Luma corroboram a crença de que as aulas podem ser mais interessantes e atrativas com a participação dos alunos em seus planejamentos.

⁴⁶ Segundo Vian Jr (2010, p. 110) reação-impacto é o tipo de apreciação que corresponde ao 'impacto' que os objetos e eventos provocam nas pessoas.

No fragmento 2, apresentado a seguir, o trecho em negrito, proferido por Caio, carrega uma avaliação de atitude situada no campo semântico do julgamento de estima social⁴⁷ que avalia a usualidade da ação de ‘querer brincar’.

Fragmento 2

Caio	12	é assim (.) é, eu sei que os alunos tipo querem só brincar e tal, eu acho, mas eu
	13	acho muito importante a: cobrança dos alunos , porque tipo: eu acho legal >tipo
	14	você fazia< uma sequência de slides, que nem você fazia (.) uma video <u>lesson</u> , e tipo:
	15	era pra gente aprender <u>melhor</u> , mas pra gente fixar a gente tinha que fazer algum
	16	jogui:nho

Ele assume o turno posicionando-se como alguém que tem autoridade de afirmar o que ele mesmo propõe como evidente no comportamento dos alunos: que eles “só querem brincar”. O aluno intensifica seu julgamento com a expressão atitudinal de afeto de segurança (VIAN JR, 2010, p. 105) “eu sei” (linha 12), que denota alto grau de comprometimento com sua afirmação. Porém, na sequência, ele atenua seu julgamento utilizando a expressão “eu acho” (linha 13), provavelmente procurando reduzir a pressão possivelmente causada por sua proposição inicial.

Algumas das escolhas léxico-gramaticais feitas por Caio nesse curto trecho são contraditórias (eu sei X eu acho); além disso, a importância que ele dá à “cobrança dos alunos” parece demonstrar que há tensões opostas entre afeto e julgamento, onde os alunos buscam alcançar felicidade⁴⁸ através de aulas divertidas, enquanto os professores reagem negativamente a esse desejo, cobrando dos alunos uma postura que possam julgar como estima de normalidade (MARTIN, 2000, p.156).

Veremos no próximo trecho (Fragmento 3) que Caio, dando continuidade à sua avaliação a respeito das contribuições dos alunos no planejamento das aulas, apresenta algumas nuances linguísticas que posicionam seus entendimentos em relação aos papéis tipicamente atribuídos aos alunos e aos professores.

Fragmento 3

Caio	17	() tanto pra você ver o desenvolvimento da gente, quanto pra gente tipo, miss
	18	>era muito legal< que tipo: depois da gente responder

47 Julgamento de estima social envolve admiração e crítica, tipicamente sem implicações legais (MARTIN, 2000, p.156 - tradução minha)

48 Refiro-me à felicidade como uma das variações de afeto presentes no subsistema da atitude, conforme proposto por Martin e White (2005).

É interessante observar que, ao falar sobre as contribuições dos alunos na idealização das aulas – “tanto pra você ver o desenvolvimento da gente, quanto pra gente tipo, miss era muito legal” (linhas 17 e 18) – Caio também faz uma avaliação de afeto positivo através do epíteto legal (linha 18), porém o aluno indica sua compreensão bifurcada que parece separar os impactos causados em mim, como professora, e neles, como alunos. Para ele, o fato das aulas ficarem “muito legais”, apenas atenderia aos interesses deles, já que diversão, na avaliação dos alunos, não costuma fazer parte dos interesses dos professores. De acordo sua percepção, eu estaria ali observando e medindo seu desenvolvimento (“pra você ver o desenvolvimento da gente”), enquanto eles se divertiam.

Ao apreciarem positivamente suas próprias atuações como co-autores das aulas, Caio e Luma o fazem centrando suas impressões em torno da noção de ‘aulas-legais’ e ‘aulas-chatas’ construída pelo grupo. Será possível desenvolver novos entendimentos a respeito da crença ‘a participação dos alunos na elaboração das atividades torna as aulas menos chatas’ ao longo das análises dos outros fragmentos de conversas que serão apresentados ainda neste capítulo, entretanto essas primeiras interações apresentadas nos fragmentos destacados ajudam-me a apreender (como entendimento inicial) que o desejo de ‘se divertir’ nas aulas, compartilhado pela maioria dos estudantes, é compreendido por eles como alvo de julgamento negativo por parte daqueles que detêm o poder de escolhas e decisões na sala de aula: seus professores.

Crença 2: A participação dos alunos na elaboração das atividades facilita a aprendizagem.

No fragmento 4 apresentado a seguir, Luma assume o turno destacando a sua percepção de que alguns alunos podem ter dificuldades de compreensão ao serem expostos à apenas uma forma de ensinar, ou seja, àquela planejada pela professora.

Fragmento 4

Luma	4 5 6	é:: e pra- e pra tirarem as suas <u>dúvidas também</u> , a: a, as vezes fica-a: tem gente que:: que estuda melhor com (.) que estuda melhor com: (.) que estuda melhor de outro jeito.
Ana	7	[cada um estuda com-]
Luma	8	[é: cada um gosta de um jeito]
Ana	9	[cada um gosta de estudar de um jeito] diferente
Luma	10	é, às vezes (.) sei lá

Os recursos linguísticos utilizados pela autora da proposição em destaque são tratados por Martin e White (2005) como mecanismos do subsistema de engajamento⁴⁹, com potencial de expansão dialógica instanciada textualmente pela expressão “tem gente que” (linhas 4 e 5). O sentido de sua proposição é atribuído a vozes externas, de forma que a própria aluna não expressa seu posicionamento de maneira explícita, mas reconhece solidariamente que outras pessoas “talvez estudem melhor de outras maneiras”.

O que se verifica nos enunciados subsequentes é que, após ter sua posição confirmada por mim, na linha 9 – “cada um gosta de estudar de um jeito diferente” – a aluna reposiciona sua avaliação, empregando recursos da atitude de afeto negativo de insegurança (MARTIN; WHITE, 2005), com gradação moderada, “é, às vezes, sei lá” (linha 11). Apesar de negociar os sentidos de sua proposição, não afirmando que ela estuda melhor de jeitos diferentes, os *tokens*⁵⁰ de atitude (MARTIN, 2000, apud ALMEIDA, 2010), presentes em seu enunciado ajudam a elaborar uma avaliação evocada (implícita), dando conta de entregar aos participantes da conversa a seguinte mensagem: as interferências da turma na elaboração das atividades resultam em aulas mais diversificadas e, possivelmente, se um aluno não compreende algum conteúdo de uma forma, ele poderá entendê-lo de outra – “tem gente que estuda melhor de outro jeito”.

49 Martin e White (2005) referem-se ao subsistema de engajamento como “posicionamento dialógico” baseado na noção do dialogismo bakhtiniano que posiciona os enunciados textuais em suas relações com vozes que circundam o contexto situacional e cultural, com potencial para negociar seus significados.

50 *Token* é o termo utilizado por Martin (2000) para se referir às avaliações implícitas realizadas lexicalmente de maneira sutil, cujo significado não é literal e, por isso, é mais difícil de ser detectada no discurso.

Na fala a seguir (fragmento 5), Caio aprecia as propostas que eu oferecia nas aulas remotas para facilitar a aprendizagem dos alunos, tais como apresentação de slides e de videoaulas (linha 13) valorando-as positivamente⁵¹.

Fragmento 5⁵²

Caio	11	é assim (.) é, eu sei que os alunos tipo querem só brincar e tal, eu acho, mas eu acho
	12	muito importante a: cobrança dos alunos, porque tipo: eu acho <u>legal</u> >tipo você fazia<
	13	uma sequência de slides, que nem você fazia (.) uma video <u>lesson</u> , e tipo: era pra
	14	gente aprender melhor, mas pra gente fixar a gente tinha que fazer algum
	15	joguinho

Entretanto, em sequência, o aluno demonstra que o entendimento daqueles conteúdos só parecia ser efetivamente alcançado quando eles propunham “joguinhos” – “**mas** pra gente fixar a gente tinha que fazer algum joguinho”. O uso da conjunção ‘mas’ (em negrito), sugere o contraste entre a ineficácia das propostas planejadas por mim (slides e videoaulas) e a eficácia das propostas introduzidas pelos alunos (joguinhos). Caio faz uso de *tokens* de apreciação de reação-qualidade (MARTIN; WHITE, 2005, p. 56), avaliando positivamente as atividades propostas pela turma. O autor do enunciado afirma que era necessário (“a gente tinha que” – linha 14) que os jogos acontecessem para que o conteúdo fosse efetivamente fixado, inferindo que a ludicidade proposta pela turma, em sua opinião, era imprescindível para que o processo de aprendizagem pudesse acontecer.

Chama-me a atenção o fato de que a maior parte das videoaulas e slides por mim elaborados tinham (pelo menos) a pretensão de ser lúdicos e atrativos para eles – reforçando a minha crença de que aulas lúdicas, por serem mais leves e agradáveis, favorecem a aprendizagem. Entretanto, o ponto em destaque aqui, e que parece tornar a aprendizagem mais significativa, é o fato de que as propostas lúdicas que partiam dos alunos eram as que determinavam que aquele conteúdo tinha de fato sido fixado – ao menos em suas crenças. Um ponto de entendimento que apreendo a partir do enunciado do Caio é, que não basta que a atividade seja “legal”,

51 De acordo com Martin; White (2005), a valoração é pertencente ao subsistema da atitude. Corresponde ao tipo de apreciação que diz respeito ao significado ideacional que avalia objetos e eventos a partir da compreensão, construída culturalmente, sobre algo valer ou não a pena.

52 O fragmento 5 é a repetição do fragmento 2, porém com novos grifos. Optei por dar continuidade à numeração para facilitar as consultas.

mas também tem que ter a “cara dos alunos” e não apenas a “cara da professora”, e isso importa para o desenvolvimento mútuo do grupo.

A questão sobre “facilitar a aprendizagem”, retratada na crença 2, alinha-se com a proposição 1 da PE⁵³ (ALLWRIGHT; HANKS, 2009, pp. 5-7), que aponta para a idiossincrasia inerente às comunidades de aprendizagem e que imprime qualidades e características particulares, situadas e únicas, compartilhadas por um determinado grupo. Ao fazerem parte dos processos de construção de suas aulas, os alunos não só se envolvem na responsabilidade pelo sucesso⁵⁴ das mesmas, mas também mergulham no processo de construção da identidade coletiva de suas práxis. Por outro lado, a elaboração dos planejamentos de aula sem a colaboração, participação e sugestões de todos os integrantes dessa comunidade distancia as propostas pedagógicas dos próprios participantes e de suas necessidades e peculiaridades, esvaziando-as de significatividade.

Crença 3: A participação dos alunos na elaboração das atividades desenvolve confiança mútua.

No fragmento 6 apresentado abaixo, José aponta para um processo cumulativo no qual os integrantes “quanto mais participam, mais se sentem à vontade para participarem”.

Fragmento 6

Ana	19 20	vocês <u>acham</u> que as sugestões que vocês deram para o meu planejamento valeram a pena?
José	21 22	eu acho, porque o os alunos partici- participan:do, eles se sentem mais íntimos com os professores pra poderem [participar]
Ana	23 24	[a é, isso é legal, né?] (.) eu também acho que isso aproxima muito os os alunos dos professores.

Sua fala alinha-se a alguns dos princípios norteadores da PE que defendem o trabalho que: “envolve todos”, “une todos” e “contribui para o desenvolvimento mútuo” (ALLWRIGHT, 2003, MILLER; CUNHA, 2019). A intimidade gerada pela oportunidade de contribuir para o processo constrói nos participantes o

53 Aprendizes são indivíduos únicos que aprendem e se desenvolvem melhor do seu próprio jeito (idiossincrático).

54 Emprego o termo 'sucesso' alinhado ao entendimento sobre 'qualidades de vidas' preconizado pelos pensadores da Prática Exploratória e ampliado por mim nesta pesquisa.

sentimento de confiança coletiva em que, juntos, desenvolve-se liberdade para continuar participando dos processos pedagógicos que lhes dizem respeito.

Em função das escolhas lexicogramaticais feitas por José, verificamos seu posicionamento de engajamento com vozes externas a sua fala, na utilização do pronome em terceira pessoa “eles” (linha 21). Ao atribuir a atitude de afeto positivo aos outros, ele não explicita seu posicionamento, mas o faz na voz do outro através do recurso de reconhecimento (VIAN JR, 2010, p. 37). Embora o aluno não tenha optado por utilizar o pronome em primeira pessoa (eu ou nós) em sua proposição, a pergunta efetuada por mim nas linhas 19 e 20 – “você acham que as sugestões que vocês deram para o meu planejamento valeram a pena?” – direciona sua resposta para uma reflexão subjetiva quanto à forma com que valoram sua participação (apreciação de valoração⁵⁵), buscando entender se aquela atuação valeu ou não a pena, para eles; e também quanto à avaliação atitudinal de afeto⁵⁶, refletindo sobre como se sentem a respeito de suas contribuições na idealização das dinâmicas das aulas.

Dessa forma, apesar da resposta de José não estar centrada em sua subjetividade, os *tokens* de atitude e engajamento instanciados no texto, refletem seu próprio posicionamento em relação ao afeto positivo evocado pela prática de planejamento coletivo das aulas. Outrossim, sua observação de que a intimidade desenvolvida com o professor gera neles liberdade para poderem interferir na elaboração das aulas revela para mim o grande potencial de entusiasmo gerado pelo esforço coletivo, tal qual preconizado por bell hooks (2013). Um ambiente de aprendizagem interessante, instigante e significativo só pode ser alcançado a partir do esforço coletivo. O professor sozinho jamais será responsável pela criação de uma comunidade de aprendizagem (Ibid.).

A confiança mútua, a respeito da qual desenvolvo meus entendimentos sobre a crença 3, é o elemento fundamental para a priorização da Qualidade de Vida⁵⁷ na sala de aula. Quando as relações que envolvem o aprender no contexto escolar viabilizam a construção de um ambiente seguro – baseado em parceria,

55 MARTIN; WHITE, 2005

56 Atitude de afeto-satisfação/insatisfação (Ibid)

57 Conforme desenvolvi no capítulo 2, o termo Qualidade de Vida é grafado com com letras maiúsculas para evidenciar os diferentes entendimentos que desenvolvo entre este termo e a expressão “qualidades das vidas” na sala de aula.

colaboração e respeito – responsabilidades, desafios, sucessos e insucessos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem formam a sinergia responsável por tornar a vida na sala de aula um processo significativo de crescimento mútuo, tornando as experiências compartilhadas, sejam elas positivas ou negativas, libertadoras e não um fardo.

4.2.

Sobre ouvir e ser ouvido

A maioria dos professores também não ligavam pra nossa opinião do que a gente achava de tantas atividades ou as atividades que eles passavam ou o tipo de atividades que eles passavam. (Rian, fragmento 7, linhas 4-6)

Os fragmentos analisados nesta seção evidenciam o momento em que os participantes passam a conversar sobre as oportunidades (e falta delas) de fala/escuta que perceberam durante as aulas remotas e descrevem o que acreditam ser os possíveis motivos de não perceberem suas vozes ecoadas nas atividades propostas por seus professores. Optei por priorizar o foco sobre as atitudes de julgamento e apreciação (MARTIN; WHITE, 2005), assim como sobre os *tokens* atitudinais de afeto (MARTIN, 2000, apud ALMEIDA, 2010), já que tais categorias avaliativas se apresentam recorrentes nas escolhas discursivas feitas pelos participantes envolvidos nesse trecho de nossa conversa.

No fragmento a seguir, a partir da linha 4, Rian assume o turno quando entende a oportunidade de expor sua insatisfação em relação a não ser ouvido pela maioria dos professores.

Fragmento 7

Ana	1	quando a proposta vem dos alunos [é diferente]
Luma	2	[os alunos ficam mais à vontade]
Ana	3	é verdade (.) exatamente
Rian	4 5 6 7 8	eu ia falar tipo: porque:: a maioria dos professores também não ligavam pra nossa opinião do que a gente achava de:: <u>tantas</u> atividades ou é: as atividades que eles passavam ou o tipo de atividades que eles passavam só que você- você, na minha opinião era era uma das melhores professoras por isso, porque você às vezes perguntava a nossa opinião, entendeu?
Ana	10	e por que você acha que os professores não escutam?
Rian	11 12	porque às vezes eles acham que às vezes os alunos são muito: infantis e não tão preparados [pra maturidade, sei lá]

É possível observar que, através de *tokens* de atitude de afeto negativo (MARTIN, 2000, apud ALMEIDA, 2010), o sentimento de insatisfação é realizado

linguisticamente no discurso de maneira implícita, ou seja, o falante não expressa diretamente sua contrariedade, mas o faz indiretamente através dos *tokens* “também não ligavam”, “nossa opinião”, “tantas atividades” e “tipo de atividades” (linhas 4-6).

Na expressão “também não ligavam” (linha 4), são observadas marcas de afeto negativo associado à atitude de julgamento de estima social (MARTIN; WHITE, 2005), em que o aluno interpreta o comportamento de seus professores a partir de uma quebra de expectativa. Ao inferir que os professores, em geral, não ligavam para a opinião dos alunos, Rian expõe, ainda que implicitamente, sua frustração por identificar a falta de oportunidade de contribuir com o planejamento das atividades pedagógicas. É importante salientar que o emprego do advérbio “tantas” (linha 5) mostra o recurso de apreciação de composição-proporção (Ibid., p. 110), associado à gradação de força (Ibid., p. 104), que intensifica quantitativamente a palavra “atividades”, denotando sua reprovação em relação à quantidade de atividades propostas por alguns professores.

Ainda em relação às atividades, o aluno utiliza o recurso atitudinal de apreciação-composição (Ibid., p. 110), avaliando-as em sua complexidade. Mais uma vez, é necessário observar os *tokens* de atitude para podermos intuir sobre a expressão “tipo de atividades” (linha 6). Rian não deixa claro a qualidade dos afetos (positivo ou negativo) gerados por tais atividades, entretanto inferimos que, na falta de oportunidade de escuta, a forma com que os alunos valoram as atividades, seja negativa ou positivamente, lhe parece indiferente aos seus professores.

As escolhas lexicogramaticais realizadas na proposição exposta entre as linhas 4 e 8, corroboram alguns entendimentos sobre o posicionamento do aluno em relação à prática da escuta entre alunos e professores. Dentre eles, destaco:

1. O aluno julga negativamente o comportamento de seus professores, interpretando-o como demonstração de indiferença em relação à opinião dos alunos;
2. O aluno aprecia negativamente a quantidade das atividades propostas pelos professores, avaliando-as como excessivas;
3. O aluno questiona os tipos de atividades propostas pelo professor, demonstrando frustração por não ter sua opinião ecoada em suas escolhas.

Nas linhas que se seguem, Rian irrompe em uma expressão elogiosa a respeito de minha atuação – “você, na minha opinião, era uma das melhores professoras” (linhas 7 e 8) – motivado pelo sentimento gerado pelo fato de ter sua opinião ouvida – “por isso, porque você às vezes perguntava a nossa opinião, entendeu?” (linhas 7 e 8).

O elogio proferido na elocução é realizado léxico-gramaticalmente através do recurso atitudinal de julgamento positivo de estima social (ALMEIDA, 2010), avaliando minha atuação no nível de capacidade, dentro de suas próprias expectativas. De acordo com Martin (2000, p. 156), o julgamento de estima social envolve atitudes de admiração ou crítica construídas sócio-culturalmente. Ao avaliar meu comportamento pedagógico positivamente, Rian o faz segundo impressões co-construídas localmente e de maneira situada, ou seja, as ocorrências dialógicas que emergem no texto instanciado na conversa, geram expectativas a respeito da atuação dos professores, estabelecendo lógicas antagônicas que os dividem momentaneamente entre bons (os que ouvem a opinião dos alunos) e maus (os que ignoram a opinião dos alunos). Desta forma, o aluno alcança o entendimento local e situado de que eu “era uma das melhores professoras”, explicado pelo enunciado seguinte: “porque você às vezes perguntava a nossa opinião”.

A conversa prossegue com o *puzzle* que dirijo a Rian: “e por que você acha que os professores não escutam?” (linha 10). Motivada pelo meu interesse em alcançar entendimentos a respeito das reflexões dos alunos sobre suas próprias proposições, lanço minha pergunta centrada no julgamento realizado pelo aluno nas linhas 4 e 5 (“a maioria dos professores também não ligavam pra nossa opinião”). É possível observar que minha indagação é construída com base na avaliação que faço sobre os processos “*não ligavam*” e “*não escutam*”, assumindo equivalência semântica entre eles.

Nas linhas 11 e 12, que apresentam a resposta à minha pergunta, Rian elabora sua proposição lançando mão do recurso avaliativo de engajamento, atribuindo o julgamento⁵⁸ (“os alunos são muito infantis e não tão

⁵⁸ Avaliação de julgamento de estima social de capacidade (MARTIN; WHITE, 2005).

preparados” – linhas 11 e 12) a vozes externas (“eles acham” – linha 11). O aluno transfere para o outro aquilo que ele próprio avalia a respeito do comportamento dos alunos: que eles são infantis e não estão preparados. É, muito provavelmente, esta a avaliação co-construída pelo grupo. A hipótese de que as opiniões dos alunos são irrelevantes muito tem a ver com a noção engessada herdada da educação bancária problematizada por Freire (1979) de que somente professores são detentores de opiniões relevantes.

No trecho a seguir (Fragmento 8), as estratégias linguísticas utilizadas por Marcela situam-se nos recursos de engajamento (MARTIN; WHITE, 2005) e realizam função de negociação dos sentidos construídos na conversa.

Fragmento 8

Marcela	23	às vezes os professores só sabem passar trabalho, entendeu? e tipo, se eles
	24	(perguntam) pra gente >tipo< o que: vocês gostariam de fazer que vocês iam
	25	achar, >que vocês acham< que ia ser melhor pra entender a matéria e tal hh
	26	aí a gente responde tipo <u>kahoot</u>, sei lá, esses negócios assim, <u>slide</u> (.) aí o
	27	professor às vezes não escuta e passa mais trabalho, entendeu?

Marcela expressa sua posição de discordância em relação ao comportamento dos professores quando eles se mostram interessados nas sugestões dos alunos (“se eles perguntam pra gente, o que vocês gostariam de fazer (...) o que vocês acham, o que ia ser melhor pra entender a matéria⁵⁹” - linhas 23, 24 e 25), porém age de maneira contraditória ao não dar ouvido às suas opiniões (“aí o professor às vezes não escuta e passa mais trabalho” – linhas 26 e 27).

Os recursos de contração dialógica que são instanciados no fragmento revelam a maneira com que a autora expressa solidariedade para com seus ouvintes, apresentando os processos geradores de expectativa (“vocês **gostariam**”, “que vocês **acham**”) e contra-expectativa (“não **escuta**”, “**passa** mais trabalho”). É possível identificar *tokens* de afeto negativo de insatisfação indicativos de frustração em relação à contra-expectativa gerada pela atitude dos professores. Marcela parece interagir com os interlocutores, mostrando-se solidária

59 Para melhor compreensão, o trecho foi ligeiramente adaptado, com inclusão de artigos e omissão de alguns marcadores conversacionais.

aos afetos compartilhados, causados pela impossibilidade de terem suas vozes ouvidas.

Os entendimentos gerados pelas elocuições expostas nos fragmentos 7 e 8, embora idiossincráticos, levam-me a refletir sobre a maneira com que o diálogo entre alunos e professores muitas vezes se tornam falhos. Não que os alunos não falem; não que eles não deem suas opiniões. Eles falam, e às vezes até muito! Entretanto não basta apenas falar. É preciso ser ouvido e ouvir. A pedagogia tradicional, pautada nos valores da consciência bancária da educação (FREIRE, 1979), esquematizou suas práxis moldadas pela crença de que a única voz digna de ser ouvida e merecedora de crédito em sala de aula é a do professor. Os alunos falam, mas não se ouvem e não são ouvidos. A respeito disso, bell hooks defende que “temos de intervir para alterar a estrutura pedagógica existente e ensinar os alunos a escutar, a ouvir uns aos outros” (bell hooks, 2013, p. 200). O exercício do diálogo deve ser compreendido como um recurso simples a ser utilizado por nós professores, mas que tem potencial para romper diversas barreiras sócio-culturais (Ibid., p. 174). Em suas palavras, a autora defende que

[a] prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças. (bell hooks, 2013, p. 174)

A construção de uma comunidade de aprendizagem através do diálogo só é possível quando todos os lados podem falar e também lhes é garantida a oportunidade de ouvir e serem ouvidos.

4.3. Sobre o mito pedagógico

(...) eu acho que não tem o lado ruim dos alunos terem uma PARTICIPAÇÃO (...) porque também os alunos não têm uma noção da forma que a matéria é complicada, (...) do tanto que o professor sabe, o quanto tempo ele levou pra aprender isso. (Caio, fragmento 11, linhas 64-68; 70-71)

Sábio, dotado de uma inteligência superior, detentor de vasto conhecimento, o único capaz de livrar seus alunos da escuridão da ignorância, oferecendo-lhes as ferramentas necessárias para que a compreensão plena seja enfim alcançada. Esta é a forma com que aprendemos a reputar nossos mestres, cuja voz não se deve

questionar e, mesmo quando questionáveis, aprendemos a lhes conceder, ao menos, o benefício da dúvida. Sobre a crença culturalmente construída, que separa professores de alunos, conferindo-lhes *status* de sábios e ignorantes, Jacques Rancière (2002) explica a lógica do mito pedagógico, que divide a inteligência em duas: uma inferior e uma superior, e estabelece a crença sobre a incapacidade do aprendiz de compreender qualquer coisa sem as explicações fornecidas pelo mestre. A educação bancária cumpriu eficientemente a tarefa de consagrar o mito pedagógico, desde o momento em que o aluno ingressa na escola, enterrando ali mesmo toda a capacidade que lhe propiciou aprender tudo até ali – a começar por sua língua materna – sem que tenha precisado de explicações. Progressivamente, o aluno passa a compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem (RANCIÈRE, 2002, p. 20).

Os fragmentos selecionados nesta seção reúnem alguns trechos de nossa conversa onde pude reconhecer as crenças do mito pedagógico refletidas nas falas dos participantes e, para melhor compreender os recursos linguísticos utilizados em nossas elocuções, optei por conduzir minha análise privilegiando o olhar sobre os três eixos atitudinais do Sistema de Avaliatividade: afeto, julgamento e apreciação (MARTIN; WHITE, 2005), sem deixar de levar em conta como os recursos avaliativos de gradação e engajamento (Ibid.), instanciados nos enunciados selecionados, contribuem juntamente para a construção de significados.

O próximo fragmento apresenta a etapa da nossa conversa, na qual Caio pede o turno com o objetivo de expor a hipótese que constrói a respeito dos professores não aceitarem as sugestões dos alunos para a criação de aulas mais divertidas.

Fragmento 9

Caio	12	[miss miss, posso dar minha opinião?]
Ana	13	quero escutar
Caio	14 15	eu acho que: às vezes os professores. não é que eles não queiram que tipo: os alunos tipo se divirtam e façam uma coisa chata
José	16	[é é os professores eles acham que]
Caio	17	[mas tipo é que] no conceito deles, isso dá CERTO
José	18	[() eles vão acreditar que é farra, é isso]
Caio	19 20	dá CERTO, e tem uma forma mais legal de se aprender (.) que era o jeito que voc- que era o jeito que você introduziu pra gente, porque a gente nunca teve isso.

O aluno recorre à atitude de julgamento (MARTIN, 2000), já que a avaliação se volta para o comportamento dos professores. Porém, um possível julgamento potencialmente negativo (os professores não querem que os alunos se divirtam) é atenuado pela expressão “não é que eles não queiram que os alunos se divirtam” (linhas 14 e 15). A modalização utilizada por Caio funciona como recurso de gradação de intensidade, reduzindo a tensão do julgamento e, com isso, demonstrando sua preocupação com a negociação de sentido presente em sua fala. Suas escolhas léxico-gramaticais abrem margem para discordância ou questionamento de seus interlocutores, uma vez que, ao dizer “não é que eles não queiram” (linha 14), é possível apreender, ainda que de maneira implícita, a ideia de que “pode ser que eles queiram”.

No enunciado da linha 17 – “mas tipo é que no conceito deles, isso dá certo” – o recurso dialógico de distanciamento do subsistema de engajamento (VIAN JR, 2010), anuncia explicitamente que Caio não se responsabiliza (“no conceito deles”) pela proposição “isso dá certo”. Sendo assim, é possível apreender que o aluno atribui aos professores uma avaliação apreciativa positiva (MARTIN; WHITE, 2005) sobre suas próprias estratégias pedagógicas, interpretando que eles as consideram eficientes (“dá certo”), entretanto o próprio autor não necessariamente concorda com esta avaliação, já que esta é feita segundo critérios diferentes daqueles utilizados pelos alunos para apreciar as aulas planejadas unicamente pelos professores.

É possível discutir, a partir de entendimentos sobre critérios de apreciação, os diferentes olhares que professores e alunos projetam ao avaliarem as estratégias pedagógicas propostas nas aulas. Espera-se que os mestres, ao referirem-se às estratégias planejadas para suas aulas, façam uso de elementos léxico-gramaticais que priorizem a apreciação de valorização, com os recursos dos processos mentais cognitivos de significado ideacional (MARTIN; WHITE, 2005). Por outro lado, o que se espera de avaliações apreciativas feitas pelos alunos situa-se no eixo das reações de impacto e qualidade, realizadas linguisticamente por processos mentais afetivos de significado interpessoal (Ibid., p. 5). Tais inferências são constitutivas das crenças baseadas no mito pedagógico, que posiciona mestres e alunos em lados opostos – os primeiros capazes de avaliar de maneira mais racional, sob a ótica da

valorização (cognição); e os segundos limitados a uma capacidade de avaliar somente a partir de reações (afeto) construídas interpessoalmente.

José, na linha 18, sobrepondo sua fala à do Caio, parece querer esclarecer o que seu colega enunciou previamente nas linhas 14 e 15 (“não é que eles não queiram que os alunos se divirtam e façam uma coisa legal”), quando lança seu julgamento “eles vão achar que isso é farra”. Em seguida, ele endossa sua própria fala com a expressão de contração dialógica “é isso”, que ratifica seu posicionamento, reduzindo a margem de negociação. A conclusão feita por José aponta para diversas tensões dicotômicas reforçadas pelo mito pedagógico: mestre x aluno; sabedoria x ignorância; inteligência superior x inteligência inferior; razão x vontade; cognição x afeto.

Quanto às tensões geradas pelo mito pedagógico, é interessante observar o item léxico “certo” empregado por Caio nas linhas 17 e 19, cujo valor semântico é imbuído da percepção de que, opostamente à ideia de “dar certo”, teríamos o “dar errado”, ou “não dar certo”. Entretanto, o aluno confronta a noção do “certo” com o epíteto “mais legal” (“dá certo, e tem uma forma mais legal de se aprender” – linha 19). Ao opor o item léxico apreciativo de valorização-cognição (“certo”) ao item apreciativo de reação-afeto (“legal”), Caio, tal como fez José no enunciado anterior, atribui o processo mental cognitivo aos mestres, e o afetivo aos alunos, ratificando as lógicas de divisão de mundo a partir de dois níveis opostos de inteligência (inferior e superior), reforçando assim a desigualdade causada pelas crenças que constituem o mito pedagógico.

Nos dois fragmentos a seguir (10 e 11), eu lanço mais um *puzzle* (“qual seria o lado ruim dos alunos participarem dos planejamentos dos professores?” – Fragmento 10, linhas 44 e 45), buscando entendimentos sob uma nova perspectiva: ao invés de refletirmos sobre o quão interessante pode ser a contribuição dos alunos nos planejamentos, busquei provocar-nos no sentido oposto, ou seja, sobre os possíveis aspectos negativos de um planejamento mais colaborativo. Caio e eu revezamos os turnos, prosseguindo então com nossas reflexões (fragmento 11), onde algumas de nossas escolhas léxico-gramaticais reafirmam crenças oriundas do mito pedagógico.

Fragmento 10

Ana	44	e qual seria o lado ruim disso: qual seria o lado ruim dos alunos participarem dos planejamentos do-dos professores?
Caio	46	o lado ruim?
Ana	47	É hh

Fragmento 11

Caio	64	miss, então (.) eu acho que não tem o lado ruim do: dos: alu:nos é: terem uma participação no >planejamento do professor< =terem uma PARTICIPAÇÃO(.)
	65	participação no >planejamento do professor< =terem uma PARTICIPAÇÃO(.)
	66	mas também o professor não pode hh falar assim porque também os alunos não
	67	têm uma noção da FORma [que a matéria é complicada]
Ana	68	[i::sso (.) legal (.) legal]
Caio	69	e tipo:: do TANTo que: que o professor sabe, o quanto tempo ele levou pra
	70	aprender isso↓
Ana	71	É: lembra daquele quadro que eu mostrei? =aquele tanto de coisas que a gente
	72	Tinha que fazer? né? o professor sabe o que tem que fazer, mas o mas o como vai
	73	fazer, o ouvir o aluno >não significa que< o aluno vai decidir tudo hh mas que
	74	algumas coisas vão ter a opinião do aluno ali dentro.
Caio	75	é miss ESSE é o meu ponto (.)
Ana	76	ahm
Caio	77	() PARTicipação, mas tipo: o prof- o professor também tem tem que ter o
	78	consenso, tipo tem que entender que tipo >não pode ser só aquilo< também tem
	79	que ter cópia (.) é tem que fazer alguns exercícios no livro (.) claro também não
	80	pode ser aquele negócio de
Ana	81	aham hhh

Após a provocação do *puzzle* (linhas 44 e 45), Caio apresenta seu posicionamento de maneira enfática, modulando sua voz para reforçar a palavra “participação” (linha 65). Essa enfatização pode ser reconhecida como um recurso avaliativo de gradação de força (MARTIN; WHITE, 2005), porém tal recurso não é realizado com acréscimo lexical, mas com o artifício de entonação vocal⁶⁰.

Ao afirmar que não há lado ruim dos alunos participarem dos planejamentos (“eu acho que não tem o lado ruim dos alunos terem uma participação no planejamento do professor, terem uma PARTICIPAÇÃO” – linhas 64 e 65), Caio enfatiza a palavra “participação” de duas formas. A primeira ocorre pela repetição da palavra (linha 66), e a segunda, já citada no parágrafo anterior, realiza a gradação de alta intensidade através do aumento do volume de voz. A dupla ênfase à palavra “participar” funciona como *tokens* de julgamento de estima social (IKEDA, 2010) que avalia negativamente a capacidade dos alunos, dentro do contexto de sua participação nos planejamentos. Tal julgamento tem a finalidade de salientar a importância que o aluno dá ao fato de

60 Como pode ser observado na transcrição da linha 65, a palavra “participação” foi grafada em caixa alta (letras maiúsculas), denotando maior intensidade ou volume alto na elocução, de acordo com as convenções Jefferson de transcrição (JEFFERSON, 1983, apud GARCEZ, BULLA, LODER, 2014, p. 272).

que as contribuições dos alunos devem ser limitadas, isto é, eles devem “apenas” participar, não mais do que isso.

A maneira com que os itens léxico-gramaticais são configurados neste trecho do discurso de Caio demonstra o seu entendimento a respeito da incapacidade intelectual dos aprendizes frente à capacidade irrefutável do mestre. Em sua fala, esta crença é reforçada nas linhas que se seguem, onde ele busca explicar a limitação dos alunos, enaltecendo a capacidade do professor. Na linha 69, podemos observar uma sequência de atitudes de julgamento e apreciação que, acrescidas de itens de gradação, tais como advérbios (“quanto” e “tanto”) e entonações vocais, sugerem o reforço dos atributos positivos do professor, ante a ignorância de seus aprendizes e a dificuldade da matéria ensinada.

No momento em que eu assumo o turno (linha 71), busco esclarecer a relação entre a participação dos alunos e a quantidade de conteúdos expostos no quadro colaborativo de atividades do bimestre⁶¹. Minha fala, porém, parece legitimar as crenças afirmadas pelo aluno, apresentando ênfases similares sobre a sabedoria do mestre (“o professor sabe” – linha 72), e a inferior capacidade dos alunos, limitada no discurso pelos itens lexicais “algumas coisas” e “opinião” (“algumas coisas vão ter a opinião do aluno” – linha 74).

Ainda no fragmento 11, Caio retoma a ênfase na palavra “participação”, ratificando seu posicionamento anterior, mas desta vez o aluno faz uso de contração dialógica (MARTIN; WHITE, 2005) para apresentar seu julgamento quanto ao comportamento do professor frente às opiniões dos alunos. A expressão “tem que ter o consenso” (linha 78) insere a voz externa do professor, indicando o ponto de vista do produtor textual em relação ao seu posicionamento, mas tal engajamento possui potencial de contração dialógica por desencorajar possibilidades de negociação por meio da locução “tem que ter”, cujo valor semântico sugere “dever” ou “obrigação”. Desta forma, é possível perceber a expectativa depositada sobre a figura do professor, apontando para a sua responsabilidade pelas decisões sensatas quanto ao planejamento.

61 Ver Figura 5.

Caio declara que “não pode ser só aquilo” (linha 78), reivindicando o “bom senso” do professor contrariamente às opiniões oriundas de seus colegas, as quais o aluno deprecia, referindo-se às tais como “só aquilo”. Contrapondo-se à expressão de valoração negativa “só aquilo”, o autor cita a obrigatoriedade da cópia e dos exercícios no livro (“tem que ter cópia” e “tem que fazer alguns exercícios no livro” – linhas 78 e 79). O discurso Caio expõe, mais uma vez, o conceito mitificado do professor como o único que sabe o caminho certo para que a aprendizagem se concretize e dos alunos como seres desqualificados e incapazes de descobrirem por si só os caminhos da própria aprendizagem, estando, portanto, reduzidos meramente ao universo das opiniões.

“Mas, o que é uma opinião? ”, pergunta Jacques Rancière (2002) ao se referir à questão da desigualdade das inteligências. O autor observa que a lógica construída pelos professores explicadores defende que as opiniões se opõem à ciência e são fruto de sentimentos formados superficialmente por cérebros fracos e populares (RANCIÈRE, 2002, p. 55). Entretanto, ainda que não representem verdades, não seriam as opiniões tão válidas quanto as hipóteses científicas? Não é esse o ponto de partida utilizado por praticantes do método científico e, por meio de experimentos, tentativas, observações, erros e acertos, desenvolvem-se conceitos aceitos pela sociedade científica? Por que razão, então, tendemos a descartar as opiniões no contexto pedagógico? Não seriam estas (opiniões) “caminhos” para possíveis descobertas, ou estão estes caminhos interditados pelo receio de se descobrir que a sabedoria do mestre jaz na necessidade da ignorância dos seus aprendizes? Sobre opiniões, Rancière discursa

[n]ós vos concedemos que uma opinião não é uma verdade. Porém, é isso que nos interessa: quem não conhece a verdade busca por ela, e há muitas descobertas a serem feitas no caminho. O único erro seria tomar nossas opiniões como verdades. Isso, sem dúvida, é o que se faz cotidianamente. Mas esta é, justamente, a única coisa em que queremos nos distinguir – nós, adeptos do louco: pensamos que nossas opiniões são opiniões, e nada mais. Nós observamos certos fatos. Nós acreditamos que tal poderia ser a razão para esses fatos. Faremos, e podereis fazer também, algumas experiências para verificar a solidez dessa opinião. Parece-nos, inclusive, que o procedimento não é totalmente inédito. Não é assim que agem, frequentemente, os físicos e os químicos? Mas, nesse caso, fala-se, em tom respeitoso, de hipótese, de método científico. (RANCIÈRE, 2002, p. 55)

No próximo trecho (Fragmento 12), outros alunos expõem seus pontos de vista em relação à validade das contribuições dos alunos nos planejamentos das

aulas remotas. É possível identificar, através das lentes do Sistema de Avaliatividade, diversos posicionamentos que se alinham, ainda que de maneira não tão explícita, ao mito pedagógico.

Fragmento 12

Elaine	30	bom, eu acho que algumas pessoas iriam querer se aproveitar do professor e
	31	pedir tudo fácil h e iriam acabar não aprendendo muito porque você: já que
	32	você já tem a prática hh você não ia se esforçar muito.
Ana	33	você acha que a <u>maioria</u> dos alunos iria querer se aproveitar ou só uma minoria?
	34	(.) o que que <u>você</u> s acham disso?
Elaine	35	eu acho que <u>só</u> a minoria, mas [algumas pessoas]
Luma:	36	[eu concordo com a Elaine, miss]
Ana	37	[só alg- am]
Luma	38	eu acho que pode ter alguns alunos que: podem querer mas também, os professores
	39	não são-tem a maioria dos professores não são .hh não são tipo:: sabe↑ eles não
	40	iam deixar isso acontecer, eu acho.
Ana	41	aham (.) o professor ele continua sendo o adulto ali:: ele continua sendo o
	42	profissional que tá ali a fren:te e vai, é: peneirar
Luma	43	[exatamente] a escola não botaria uma pessoa que::
Ana	44	o professor vai peneirar aquelas ideias dos alunos e (.) nada maluco né? a gente
	45	espera que nada muito doido possa vir dali (.) >tem aluno que sugere coisa
	46	doida, né< hhhh e têm coisas MUITO boas, gen::te, muita muita sugestão
	47	boa↓ que aparecem dos alunos (.) às vezes eu entrava na <u>sala</u> com uma <u>ideia</u> , é::
	48	eu sabia, vamos supor (.) a hoje eu tenho, nós vamos estudar tipos de frases. aí eu
	49	tava, eu pensei numa estratégia (.) numa forma de dar aquela matéria↓ (.)aí eu pen-
	50	eu conversava com vocês traziam uma opinião e a aula ficava tão leGAL (.) né, e
	51	aí a gente dava a MESma matéria só que de <u>outras</u> maneiras, né? (.) foi uma vez
	52	até↑ com uma: uma atividade que a gente fez <u>com</u> música que que foi a gente pegou
	53	uma matéria atividade que a gente fez <u>com</u> música que que foi a gente pegou uma
	54	matéria e a gente procurou dentro de músicas algumas coisas, FALA MARCELA

As avaliações atitudinais de julgamento apresentadas por Elaine no fragmento 12, confirmam as convicções construídas pela cultura do professor sábio *versus* aluno ignorante. A aluna conjectura que alguns de seus colegas poderiam tirar proveito da oportunidade de interferir nos planejamentos para sugerir atividades fáceis. A crença de que os aprendizes são os menos interessados em seu próprio aprendizado responsabiliza o professor pela autoria do processo pedagógico e posiciona o aluno na condição de receptor passivo, desinteressado e, quase que invariavelmente, elemento complicador desse processo. Elaine utiliza *tokens* de julgamento negativo de tenacidade (MARTIN 2000) – que avalia a confiabilidade do indivíduo (“iriam querer se aproveitar” e “pedir tudo fácil” linhas 30 e 31) – e de capacidade (“iriam acabar não aprendendo muito” – linha 31).

Em contraste com o julgamento negativo direcionado aos alunos, Elaine valoriza a experiência e facilidade do professor (“você já tem a prática”,

“você não iria se esforçar muito” – linha 32) ressaltando a desigualdade que os separa (enquanto as atividades propostas pelos alunos não são eficientes e eles acabam não aprendendo, as propostas do professor, estas sim, viabilizam a aprendizagem e ele nem precisa se esforçar muito para que isso aconteça).

Nas linhas 41 e 42, minha fala endossa a superioridade do professor (“ele continua sendo o adulto ali, ele continua sendo o profissional”) em detrimento da inferior capacidade de seus aprendizes, cujas propostas precisam ser peneiradas para ver o que pode ser aproveitado (“e vai peneirar” – linha 44). Em seguida, prossigo com apreciações de valor negativo em relação às opiniões dos alunos, utilizando epítetos depreciativos (“nada maluco”, “nada muito doido” e “coisa doida” – linhas 44-46) que, embora denotem informalidade e jocosidade, apresentam valor depreciativo, pois questionam a tenacidade das propostas dos alunos, colocando em dúvida a sua confiabilidade.

O quadro-resumo a seguir (quadro 6) reúne as avaliações atitudinais identificadas nos nossos discursos, ao longo das interações apresentadas nos fragmentos 9, 10, 11 e 12. Uma análise comparativa entre as escolhas léxico-gramaticais feitas para avaliar a matéria, os alunos e o professor, mostram como o mito pedagógico pode ser identificado através das atitudes de apreciação e julgamento instanciadas no enunciado. Mas é importante recorrer à compreensão sobre instanciamento como manifestação do sistema linguístico no texto (VIAN JR, 2010, p. 24).

Quadro 6: Atitude e instanciamento

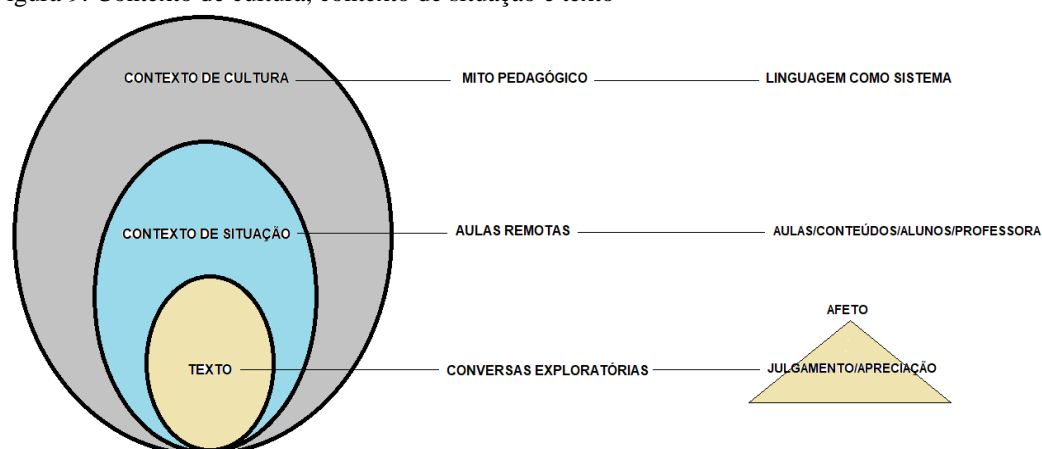
	Aulas/Conteúdos	Alunos	Professor
Atitude	Apreciação (complexidade)	Julgamento negativo (incapacidade)	Julgamento positivo (capacidade)
Instanciamento	“a forma que a matéria é complicada” “aquele <u>tanto</u> de coisas” “não pode ser <u>só</u> aquilo”	“ <u>não</u> têm uma <u>noção</u> ” “ <u>não</u> significa que o aluno <u>vai decidir tudo</u> ” “ <u>algumas coisas</u> vão ter a	“o <u>tanto</u> que o professor <u>sabe</u> ” “o <u>quanto</u> tempo ele levou para <u>aprender</u> isso.” “o professor <u>sabe</u> o que tem que fazer.”

	"tem que ter cópia"	opinião do aluno"	"tem que ter o consenso"
	"tem que fazer alguns exercícios no livro"	"iriam querer se aproveitar do professor"	"já tem a prática"
		"iriam acabar não aprendendo muito"	"não ia se esforçar muito"
		"nada <u>maluco</u> né?"	"não iam deixar isso acontecer"
		"tem aluno que sugere coisa <u>doida</u> "	"continua sendo o adulto"
			"continua sendo o <u>profissional</u> "
			"vai <u>peneirar</u> aquelas ideias dos alunos"

A análise discursiva realizada através das lentes do Sistema de Avaliatividade compreende a linguagem como sistema de escolhas que se realizam no texto proporcionando a materialização da relação entre o contexto de cultura e o contexto de situação. Temos, então, a compreensão de que “a linguagem realiza o contexto e o texto instancia o sistema” (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014, p. 27).

O diagrama representado na Figura 9 descreve as maneiras que relaciono os contextos de cultura e de situação e a instanciação do sistema pelo texto, aplicadas às realidades descritas e analisadas nesta seção.

Figura 9: Contexto de cultura, contexto de situação e texto



O conjunto de escolhas linguísticas instanciado no texto conversacional demonstra a relação entre o contexto de cultura (representado pelo mito

pedagógico) e o contexto de situação (representado pelas aulas remotas). Desta forma, o sistema linguístico é instanciado pelo texto (representado pelas conversas exploratórias) e as palavras utilizadas para apreciar e julgar as aulas, os alunos e a professora representam o conjunto de escolhas linguísticas orientadas pelas crenças oriundas da relação entre os contextos de cultura e de situação.

É importante observar que, embora as atitudes de **julgamento** e **apreciação** sejam subsistemas que avaliam aspectos semânticos distintos, sendo o primeiro vinculado às avaliações do comportamento humano, referentes à ética, e o segundo às avaliações sobre coisas e eventos, relativas à estética (MARTIN; WHITE, 2005, p. 44), ambas são interconectadas pela atitude de **afeto**, que abrange todo o Sistema de Avaliatividade, pois refere-se à emoção. Os autores sugerem pensar sobre os recursos de julgamento e apreciação como “sentimentos institucionalizados que nos levam para fora de nosso mundo de senso comum cotidiano para os mundos de senso incomum de compartilhamento” (Ibid., p. 45).

As atitudes positivas e negativas em relação aos eventos situacionais (aulas, conteúdos, alunos e professora) desempenham um papel de extrema importância na construção das avaliações dos eventos de ensino/aprendizagem ocorridos nas aulas remotas. Tais atitudes, negociadas no texto (materializado nas conversas exploratórias), constroem as emoções relativas a uma situação particular (contexto de situação – aulas remotas), cujas percepções são impregnadas pelas crenças culturalmente construídas (contexto de cultura – mito pedagógico). Dessarte, a linguagem constitui-se como um sistema de escolhas lexicogramaticais orientadas pelas emoções como ações ou práticas ideológicas (ZEMBYLAS, 2005) que constroem uma compreensão do mundo. Sobre isto, Vian Jr comenta que

[a] maneira como o produtor de um texto oral ou escrito se posiciona em relação ao seu leitor ou a seu interlocutor e a forma como julga o mundo concebido no texto que produz traz à tona diferentes tipos de avaliação. Tais avaliações evidenciam, em termos lexicogramaticais, os tipos de atitudes negociadas no texto, bem como a força dos sentimentos em relação ao objeto de avaliação (VIAN JR., 2009, p. 100).

A criticidade da análise linguística possibilitou-me expandir meu olhar sobre os comentários gerados nas conversas, os quais apresentam uma rica diversidade avaliativa cujas escolhas linguísticas comunicam muito mais do que aparentam “à primeira vista”. Na próxima seção, permito-me avançar no sentido de

conectar-me a outros entendimentos a respeito das avaliações afetivamente construídas no discurso.

4.4. Sobre os afetos

O José falou bem no começo sobre: o professor se aproximar do aluno, certo? Então, aí eu lembrei do conversation class. (Luma, excerto 3, linhas 6, 7 e 9)

Sob o ponto de vista linguístico, Martin (2000, p. 148) explica que afeto é um recurso semântico utilizado para realizar as emoções no discurso. O domínio da atitude refere-se aos sentimentos que orientam o sistema de escolhas semânticas que darão sentido às avaliações materializadas no texto. A atitude subdivide-se em três categorias que, conforme explica Nóbrega (2009), corresponde a três formas de sentimentos: afeto, julgamento e apreciação. A autora destaca que, embora cada uma dessas categorias atitudinais diga respeito a diferentes maneiras de avaliar o mundo, estes sentimentos encontram-se interligados pelo primeiro – o afeto – já que estes aspectos estão todos situados no campo das emoções (NÓBREGA, 2009, p. 93).

À princípio, olhando para os dados gerados pelas interações com meus alunos, tive a impressão precipitada de que a questão sobre os ‘afetos’ não estava muito evidente nos discursos que emergiram de nossas conversas. Confesso que outros temas me saltaram aos olhos (sobre as crenças, sobre o ouvir e ser ouvido, sobre o mito pedagógico e sobre ser avaliado). Decidi então, equivocadamente, deixar de lado o afeto. Deixei de lado por pouco tempo.

Como não ‘ler’ os afetos evidenciados nas falas dos participantes de uma conversa que teve quase 90 minutos de duração, ainda que essas evidências estivessem nas entrelinhas de nossos discursos? Que tipo de interação poderia ser desprovida de afeto? Por que eu e meus alunos, tão engajados nas reflexões sobre nossos próprios processos pedagógicos, não expusemos nossas emoções em nossas falas? Como disse, deixei o afeto de lado, mas por pouco tempo.

Esses *puzzles* que surgiram em minha mente, sobre a aparente ausência de afetos em nossas interações foram, naturalmente, se dissipando e, à medida que eu investigava nossos discursos com foco sobre as outras questões, os afetos foram

aparecendo, pois eles simplesmente estavam ali. Eu só não os enxerguei à princípio por esperar que eu e meus alunos, em algum momento, encontrássemos espaço para falar de nossos sentimentos de maneira explícita e até convencionalmente esperada. Entretanto, entendi que o afeto não precisa ser revelado nos enunciados, pois ele é o próprio enunciado. Não há como enunciar algo, se não houver intenção; e intenção é emoção.

Denzin (1984) descreve a emoção como uma forma de consciência, vivida, experimentada, articulada e sentida. Assim como o autor compreende a práxis da sala de aula como uma “prática emocional”, compreendo que as interações que emergem a partir destes ambientes de aprendizagem também o são, já que envolvem relações sociais e dependem da “compreensão emocional que as pessoas precisam construir para serem capazes de se comunicar com outras” (DENZIN, 1984, apud ZEMBYLAS, 2004, p. 186).

Afinal, como se revelam as emoções⁶² nos discursos gerados pelas conversas exploratórias analisadas nesta pesquisa? Em primeiro lugar, é preciso esclarecer aquilo que entendo ser o meu objetivo ao analisar as ocorrências das avaliações atitudinais de afeto presentes nestas interações. Pretendo, principalmente, refletir sobre nossos afetos e buscar entendimentos a respeito de como utilizamos a linguagem para manifestar sentimentos relacionados ao nosso processo pedagógico. Para conduzir essas reflexões, buscarei responder às seguintes perguntas: (a) Quais enunciados apresentam os afetos de maneira mais explícita?; (b) Como os afetos se manifestam linguisticamente nos enunciados das conversas?; e (c) Que entendimentos podem ser construídos a partir das ocorrências linguísticas instanciadas no texto?

a. Quais enunciados apresentam os afetos de maneira mais explícita?

Para responder à primeira pergunta, selecionei dois fragmentos (13 e 14) que, ao meu ver, carregam carga afetiva significativa e explícita, e abrem caminho para reflexões sobre as qualidades das vidas experimentadas nas nossas aulas remotas.

62 A título de compreensão, optei por utilizar os termos emoção e sentimento como equivalentes semanticamente, ambos dizendo respeito ao conjunto de sensações experimentadas internamente e manifestadas externamente. A palavra afeto, por sua vez, será utilizada neste trabalho com referência ao eixo atitudinal do Sistema de Avaliatividade, que classifica essas experiências segundo as reações expressadas no discurso, podendo ser carregadas de valor positivo ou negativo.

No fragmento que apresento a seguir, os praticantes retomam o tema ‘aproximar professor do aluno’ e, as elocuções geradas nesse trecho conectam os entendimentos locais ao evento pedagógico que o grupo nomeou *conversation classes*.

Fragmento 13

Luma	6	oh miss, o José falou bem no comezinho sobre: o professor se aproximar do aluno, certo?
Ana	8	aham, aham
Luma	9	então, aí eu lembrei do conversation class (.)
Ana	10	ah é mesmo, né?
Luma	11	é, que a gen- que o conversation class que a gen- primeiro a gente SEMPRE
	12	melhorava tipo o nosso inglês = a gente expandia mais o nosso vocabulário↑ .h e
	13	a gente sempre:: também a gente se aproximava mais do profe- o >a gente se
	14	aproximava< mais do professor, do aluno. a gente sempre: ficava mais
	15	próximo porque: [só que você:]
Ana	16	[sabia] que eu tenho saudades dessas aulas?
Caio	17	miss, miss, >como é que você teve< [ideia]do do conversation class?
Luma	18	[o que, miss?]
Ana	19	eu tenho saudade, eu tenho saudade dessas aulas [de conversation class]
Luma	20	[é: conversation class] era muito legal↓ hh [todo mundo gostava.]

Durante as aulas remotas vivenciadas na pandemia, eu e meus alunos sentimos a necessidade de nos dividirmos em grupos menores para que pudéssemos nos ouvir e nos entender melhor. Daí surgiu a ideia das “*conversation classes*”.

Nessas aulas, os alunos ficavam responsáveis pelos temas que seriam debatidos, assim como pelas atividades que seriam realizadas para o desenvolvimento das competências em foco. Eram momentos em que todos tinham acesso a informações que normalmente não são compartilhadas com os alunos, como conteúdos, competências e objetivos das aulas. Percebi que o contato com essas informações, que poderiam parecer irrelevantes para os alunos, deu significado às propostas pedagógicas construídas colaborativamente. Foram momentos em que não só as sugestões foram compartilhadas, mas erros e acertos também passaram a ser vistos como parte do objetivo comum de crescimento mútuo.

Nas linhas 6 e 7, Luma retoma uma das falas de José do início da conversa⁶³, quando ele menciona a proximidade entre professor e aluno (“o José falou bem no comezinho sobre o professor se aproximar do aluno, certo?”). Chama-me a atenção a relação que a aluna faz entre a fala do colega e o tema

63 Ver fragmento 6.

'*conversation classes*'. Neste momento, Luma não utiliza qualquer expressão que possa trazer a noção de avaliação atitudinal de afeto, entretanto, a sua próxima fala ("então, aí eu lembrei do *conversation class*" – linha 9) preenche a anterior com significados afetivos positivos que podem ser interpretados como felicidade e satisfação (MARTIN; WHITE, 2005). Além disso, seu olhar, sorriso e tom de voz podem ser identificados como *tokens* não verbais de afeto positivo.

Ao relacionar as *conversation classes* com a declaração feita por José ("sobre o professor se aproximar do aluno"), Luma emprega o verbo "aproximar" como marcador do processo de avaliação de atitude positiva, sinalizando a sua percepção sobre as *conversation classes*. Nas linhas subsequentes, a aluna explica sua proposição empregando o mesmo recurso léxico utilizado anteriormente: "aproximar" e "próximo" ("a gente se aproximava mais do professor, do aluno, a gente sempre ficava mais próximo" – linhas 13, 14 e 15). O modo com o qual a aluna constrói suas emoções no discurso diz respeito à noção de emoção como prática discursiva, defendida por Zembylas (2004). Os recursos linguísticos utilizados para descrever suas emoções correspondem a "práticas ideológicas que servem a propósitos específicos no processo de criação e negociação da realidade" (LUTZ, 1988, apud ZEMBYLAS, 2005, p. 937). Significa dizer, também, que as expressões de afeto positivo são construídas colaborativamente no discurso, tendo as proposições que antecedem as da Luma, corroborado as que se sucedem, legitimando a avaliação positiva sobre as *conversation classes*.

Neste mesmo fragmento pode ser observada uma sucessão de enunciados que reforçam as atitudes de avaliação positiva já mencionadas. Nas linhas 16 e 19, eu me posiciono explicitamente a respeito dos meus sentimentos em relação a essas aulas ("sabia que eu tenho saudades dessas aulas? "; "eu tenho saudade dessas aulas de *conversation class*"). O termo utilizado por mim ("saudade") surge no discurso como uma revelação de como aquelas aulas me afetaram e me afetam. Interessante que o sentimento expresso pela palavra 'saudade' aponta para impactos que marcam o passado e o presente simultaneamente, já que algo que nos traz saudades revela que nos marcou positivamente "ontem" – caso contrário não sentiríamos saudades – mas que

sentimos falta “hoje”. Desta forma, pode-se dizer que o termo “saudade” carrega potencial duplamente afetivo (positivo e negativo).

A respeito de minha declaração explícita de afeto em relação às *conversation classes*, ainda tenho a dizer que a descrevo como uma ‘postura discursiva transgressiva’, pois expressar sentimentos não corresponde ao que se espera de um professor cujos comportamentos e discursos foram construídos pelos mitos culturais sobre sua identidade – especialista, altamente profissional, neutro e, portanto, desprovido de emoção (ZEMBYLAS, 2003, p. 221). Transgredir no ambiente pedagógico implica correr o risco de se expor, mas também o de provocar nos alunos o desejo de fazerem o mesmo. Compartilhar sentimentos não só fortalece e capacita alunos e professores, como também favorece caminhos para a pedagogia engajada que, segundo bell hooks (2013), só é possível se tivermos coragem de nos abrir, encorajando nossos alunos a correr os mesmos riscos. Sobre esses riscos, a autora diz

[o]s professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais, mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas, exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva. Nas minhas aulas, não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia. Quando os professores levam narrativas de suas próprias experiências para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. (bell hooks, 2013, p. 35).

Observo que minha confissão de afeto (“eu tenho saudade”) pode ter gerado uma reação de surpresa, expressa pela pergunta que Luma faz na linha 18 (“o que, miss?”). É possível que a aluna não tenha compreendido minha declaração e tenha simplesmente me pedido para repeti-la, entretanto arrisco inferir que sua pergunta evidencia surpresa e admiração (saliento o sorriso que a aluna emite ao proferir sua pergunta) ao ouvir-me confessar como eu me sentia em relação àquelas aulas. A maneira que a aluna encontra para validar minha declaração é utilizando o vocábulo “legal” e a expressão “todo mundo gostava”, os quais representam atitude apreciativa de reação de impacto, cujo processo mental (“gostar”) corresponde ao afeto e relaciona-se metafuncionalmente ao significado interpessoal (MARTIN; WHITE, 2005, p. 5).

O seguinte fragmento apresenta enunciados que trazem escolhas lexicais que me instigam e impelem a discutir sobre os entendimentos que tais escolhas podem propiciar.

Fragmento 14

José	51	em a- até hoje nunca aconteceu, mas os alunos () iam iam se aproveitar do
	52	professor bonzi:nho e (deixa isso). na nossa escola que eu me lembre >nunca teve<
	53	mas e: mas pode ter.
Ana	54	a Elaine ia falar alguma coisa (.) então o lado ruim pode ser que os prof- que
	55	alguns alunos iriam querer se aproveitar: e você acha que seria, o professor que
	56	deixasse >os alunos participarem< seria bonzinho↓
José	57	não, aí, não, tipo, eles podiam se aproveitar do professor bonzi:nho pra: fazer:
	58	pra escolher a atividade e >fazer farra< tipo [o professor tá dando]
Ana	59	[fazer farra, né?]
José	60	o professor tá dando a oportunidade deles pra eles poderem escolher a atividade
	61	hh aí eles vão lá e esco- escolhem a atividade, só que não <u>adianta</u> eles ficam
	62	fazendo FArRa [(.)] aí não adianta.

Nas linhas 51 e 52, José avalia o comportamento do professor que oportuniza a participação dos alunos na elaboração das aulas, julgando-o positivamente com o adjetivo “bonzinho” (“mas os alunos iam se aproveitar do professor bonzinho”). O epíteto “bonzinho” possibilita alguns entendimentos que só podem ser melhor alcançados se analisados no conjunto contextual. A princípio, “bonzinho” denota uma avaliação de julgamento que comunica a relação afetiva positiva construída entre o aluno e o professor, estabelecida pela postura acolhedora do professor que “dá oportunidade para os alunos participarem”. Por outro lado, há que se considerar que a expressão “se aproveitar” projeta sobre o vocábulo “bonzinho” um julgamento negativo. O conjunto “se aproveitar do professor bonzinho” pode sugerir uma perspectiva crítica em relação à postura do professor, julgando-o como “bobo”, “ingênuo” ou “otário”.

Não desejo afirmar que a proposição de José, no fragmento 14, seja ambígua ou contraditória. Entendo, na verdade, que as duas interpretações de seu enunciado são complementares entre si. É bem provável que o aluno tenha tentado expressar seu apreço pela postura acolhedora do professor que dá oportunidade aos alunos, qualificando-o como “bonzinho”, mas que também tenha avaliado tal postura como inadequadamente boa. Seria mesmo adequado que o professor desse ouvidos aos seus alunos? Não estaria o professor perdendo sua autoridade e transferindo o controle da turma para as mãos das crianças? Não estariam os alunos se

aproveitando da “bondade do professor bonzinho”? Tais conflitos são perfeitamente compreensíveis tendo em vista que as crenças socialmente construídas sobre professores e alunos os descrevem desta forma: professores sabem tudo o que seus alunos precisam para que aprendam e, portanto, não precisam de suas opiniões; aprendizes não sabem nem como e nem o que aprender, e suas interferências tendem a causar caos.

b. Como os afetos se manifestam linguisticamente nos enunciados das conversas?

Para discutir sobre a segunda questão, busquei observar no texto de nossa conversa como os afetos foram lexicalizados pelos participantes, e procurei classificá-los quanto ao caráter (positivos ou negativos) e quanto aos elementos léxico-gramaticais (epítetos, processos e nominalizações).

O Quadro 7 apresenta exemplos de como os afetos foram lexicalizados de diferentes maneiras no discurso dos participantes da conversa. Proponho uma discussão sobre como a emoção é construída no discurso e como as palavras são utilizadas com propósitos específicos no processo de criação e negociação da realidade.

Quadro 7: Afetos positivos e negativos

AFETOS	POSITIVOS	NEGATIVOS
EPÍTETOS	boa bonzinho importante íntimo legal satisfeito	bonzinho chato complicada doido infantis maluco
PROCESSOS	aproximar brincar divertir escolher escutar fazer farra ficar à vontade fixar gostar participar valer a pena	fazer farra não ligavam não escutam peneirar se aproveitar

NOMINALIZAÇÕES	boas idéias boa vontade desenvolvimento farra importância joguinho maturidade opinião oportunidade saudade slides sugestão trabalho	certo cobrança cópia exercícios farra lado ruim má vontade prova saudade trabalho um saco
-----------------------	--	--

Começo por chamar a atenção para os itens lexicais (em negrito) que identifico como híbridos no discurso, pois carregam caráter tanto positivo quanto negativo. Como já foi discutido na seção anterior, o epíteto “bonzinho”, conforme empregado no contexto, pode expressar carinho, acolhimento e reconhecimento da 'boa-vontade' do professor, exemplificando uma avaliação atitudinal de afeto positiva. Entretanto, este mesmo epíteto pode simultaneamente conotar uma atitude de julgamento negativo, avaliando o comportamento do professor como ingênuo e inadequado.

Outro exemplo de hibridismo é ilustrado pela nominalização ‘farra’ e pelo processo ‘fazer farra’. Ambos, em uma leitura descontextualizada, poderiam perfeitamente corresponder a expressões de afeto positivo, já que ‘farra’ denota diversão, alegria, comemoração. Porém, a utilização destas expressões no contexto de nossa conversa funciona como uma atitude de julgamento negativo, onde o aluno avalia o comportamento de alguns de seus colegas de maneira crítica (ver fragmento 14), atribuindo ao vocábulo ‘farra’ o sentido de “bagunça” ou “desordem”.

O termo 'saudade' também corresponde a uma avaliação de sentido tanto positivo quanto negativo. O vocábulo foi empregado por mim no discurso para descrever meu sentimento em relação às *conversation classes*. Conforme discorrido anteriormente⁶⁴, ‘saudade’ é uma expressão de afeto que sugere duplo significado, apontando para algo ou alguém que nos afetou positivamente no passado, e que nos afeta negativamente no presente, pois não mais o temos, nos fazendo sentir falta, nostalgia. Desta forma, o aspecto negativo deste termo revela-se pelo o meu pesar por não termos mais a oportunidade de desfrutarmos dos momentos de

64 Página 116

proximidade, troca de experiências e desabafos, que foram as *conversation classes*, mas, ao mesmo tempo, também provoca afeto positivo de satisfação, pois representa minha confissão de estima por essas aulas, promovendo vínculo entre minhas emoções e as emoções descritas pelo grupo.

Em relação ao vocábulo ‘trabalho’, é interessante ressaltar a forma com que a referência afetiva a esse termo se modifica de acordo com sua função emocional no contexto. No fragmento 8, Marcela⁶⁵ utiliza a palavra para construir o afeto negativo de insatisfação ao queixar-se da postura do professor que “*não escuta e passa mais trabalho*” (linha 27). O mesmo termo é utilizado no fragmento 15⁶⁶, porém comunicando afeto positivo. Caio registra sentimento de satisfação em relação à noção de ‘trabalho escolar’ nos vários momentos em que compara os recursos avaliativos utilizados pelos professores. Ao declarar “*eu me sinto bem melhor, mais satisfeito em fazer um trabalho*” (linha 35), o aluno constrói sua emoção positivamente no discurso, em oposição ao que fora construído anteriormente por Marcela, no fragmento 8.

A noção de instanciación sugerida por Halliday e Mathiessen (1999 apud VIAN JR, 2010, p. 24) indica que a linguagem realiza o contexto e o texto instancia o sistema. Sendo assim, podemos observar que os vocábulos listados na tabela representam as escolhas léxico-gramaticais feitas pelos usuários, as quais instanciam o sistema linguístico no texto, manifestando, construindo e reconstruindo os potenciais de significado da cultura representada pela comunidade de aprendizagem formada pelos participantes deste evento discursivo. Os significados são orientados pelo contexto de cultura em que estão inseridos e as palavras são selecionadas no sistema linguístico para produzir textos que expressem as maneiras com que os praticantes se posicionam em relação ao contexto de situação.

A tabela ilustrada no Quadro 7 reúne palavras que servem para demonstrar a lexicogramática “em ação”, criando significado em forma de texto. O conjunto destas escolhas lexicais contribuem juntamente para o significado como um todo,

65 Página 97.

66 Ver próxima seção, a partir da página 122.

sendo que algumas destas palavras se destacam de acordo com sua ressonância com o contexto de situação. Conforme explica Halliday e Matthiessen,

[o] próprio texto é uma instância; a ressonância é possível porque por trás dela está o potencial que informa todas as escolhas feitas pelo falante ou escritor, e em termos dos quais essas escolhas são interpretadas pelos ouvintes e leitores. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 63).

c. Que entendimentos podem ser construídos a partir das ocorrências linguísticas instanciadas no texto?

Ao longo do meu processo de reconstrução e ressignificação da minha identidade de professora-praticante-exploratória, tenho percebido meu crescente interesse por desenvolver entendimentos sobre a(s) [Q]ualidade(s) de/das [V]ida(s) nas salas de aula onde eu e meus alunos compartilhamos vidas. Sobre [Q]ualidade(s) de/das [V]ida(s) (conforme discorrido na seção 2.2.4 deste trabalho), sustento a ideia da fluidez dos afetos co-construídos mutuamente através das relações estabelecidas nos ambientes de aprendizagem, cujas características são resultantes de diversos fatores integrados sinergicamente (os contextos de cultura e de situação e as relações intra e interpessoais).

Faz parte da abordagem da PE a postura investigativa em relação à sala de aula e os discursos que emergem deste contexto são fundamentais para oferecer caminhos para entendimentos sobre as qualidades de vida geradas nas interações. Desta forma, por meio da análise dos discursos avaliativos atitudinais instanciados nos textos dos participantes das conversas exploratórias, busco por entendimentos sobre as qualidades das vidas, e o faço motivada pela minha convicção de que tudo que melhor compreendo, melhor vivencio.

A partir dos fragmentos e das palavras selecionadas para evidenciar os discursos de afeto construídos no texto, destaco os seguintes temas:

- sobre “ter saudades das *conversation classes*”;
- sobre “professor se aproximar do aluno”;
- sobre “se aproveitar do professor bonzinho”; e
- sobre “fazer farra”.

As reflexões sobre o tema “ter saudades das *conversation classes*” elucidaram algumas das minhas questões acerca das emoções do professor. Não é tarefa fácil para o professor compartilhar seus afetos, sejam eles positivos ou

negativos, com seus aprendizes sem o temor de perder sua compostura. Partilhar os afetos com os alunos também significa abrir mão do controle da sala de aula e isso implica no risco de distribuir o poder que, via de regra, concentra-se nas mãos do docente.

Sobre o discurso de emoção, Zembylas (2005) chama atenção para o papel regulador das relações de poder que moldam as práticas discursivas "permitindo-nos sentir algumas emoções e proibindo outras através de normas morais e valores sociais explícitos como, por exemplo, eficiência, objetividade e neutralidade⁶⁷" (ZEMBYLAS, 2005, p. 937). Justamente por acreditar na necessidade de uma pedagogia transgressiva, que se afasta de práticas baseadas em relações de poder fomentadas pelo silenciamento e opressão daqueles que estão subjugados por este sistema, é que eu defendo a educação como prática da liberdade (FREIRE, 1967). Acredito que é abrindo mão do controle do poder que o professor será capaz de praticar a liberdade a qual, tanto ele como os alunos poderão desfrutar. Alinho-me à opinião de bell hooks quando ela afirma que "a sala de aula deve ser um espaço onde todos nós temos poder" (bell hooks, 2013, p. 203).

Acerca do "professor se aproximar do aluno", apego-me à importância de se reconhecer a presença uns dos outros. Ao discutirmos sobre aproximação entre professor e aluno, trazemos ao centro dessa discussão a prática de ouvir e ser ouvido, reconhecendo que todas as vozes importam e fazer com que elas sejam ecoadas no processo de ensino aprendizagem é um grande desafio para a pedagogia libertadora.

É muito comum encontrarmos professores que se relacionam amistosamente com seus alunos, que se preocupam com suas vidas no contexto extraescolar, que conversam e trocam experiências sobre suas trajetórias e vivências, criando vínculos que de fato favorecem o aprendizado, pois configuram-se em fatores afetivos positivos que possibilitam segurança, confiança e bem-estar (noções ligadas à Qualidade de Vida). Entretanto, é desafiador transferir todas as prerrogativas alcançadas pelo vínculo professor-aluno para as práticas pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, a proximidade entre os

67 "(...) permitting us to feel some emotions while prohibiting others (for example, through moral norms and explicit social values, e.g. efficiency, objectivity, neutrality)" - Tradução e adaptação minhas.

participantes do processo se fragiliza no momento em que o professor toma para si toda a responsabilidade pelas decisões feitas em relação ao planejamento das aulas e das estratégias de avaliação. Nesta hora o “ouvir e ser ouvido” deixa de existir e o que permanece é a figura do mestre-todo-poderoso, detentor dos juízos e das sentenças deliberadas.

A noção de autoridade baseada nas relações de desigualdade de poder e desigualdade de inteligências, constituídas pelo mito pedagógico, recai sobre a figura do “professor bonzinho”, cuja imagem de autoridade desconstruída representa, ao mesmo tempo, o ideal do mestre que acolhe, escuta e valida a opinião de seus aprendizes, mas que ameaça a própria competência, perdendo o controle sobre as decisões concernentes ao seu papel. Desta forma, a expressão “se aproveitar do professor bonzinho” repercute o conflito existente entre posicionamentos pedagógicos conservadores e libertadores.

Ter a oportunidade de participar das decisões sobre as estratégias pedagógicas e avaliativas de suas próprias aulas pode parecer algo tão instigante e motivador quanto suspeito. Trata-se de desorganizar uma estrutura culturalmente solidificada, perpetuada e percebida pelo senso comum como eficiente, mas que historicamente tem se provado frágil e alienada. A educação é vítima da consciência bancária que, segundo Freire, tem formado, ao longo de séculos, indivíduos medíocres, dotados de uma consciência ingênua e desprovidos de criticidade (FREIRE, 1979, p. 21). Assim sendo, uma sala de aula pautada em valores libertários, que abre espaço para o exercício contínuo do ouvir e ser ouvido, do pensar e agir colaborativo, do opinar e exercer o respeito à opinião do outro, pode facilmente ser qualificada como uma “farra”.

Ainda que a expressão “fazer farra”, no contexto das conversas analisadas, tenha sido empregada com valor pejorativo, esboçando uma crítica à postura supostamente desrespeitosa de alguns alunos, depreendo desta declaração o entendimento de que a configuração rígida das relações entre mestres e alunos provenientes de salas de aulas reguladas pela consciência bancária tem sido desconstruída e meus alunos têm sido, de alguma forma, estremecidos e desafiados a ressignificarem suas posturas.

É neste contexto que os conflitos de posturas entre professor e aluno se pulverizam. Não discuto sobre as dinâmicas de distribuição de papéis entre eles. Sobre isto, argumento que seja natural e necessário que cada um compreenda e respeite as atribuições, direitos e deveres correspondentes ao seu próprio papel e colaborem entre si para o desenvolvimento de um ambiente de apoio mútuo, com objetivos comuns, priorizando a Qualidade de Vida e promovendo entendimentos sobre as qualidades das vidas que os cercam. O conflito de posturas, entretanto, diz respeito às hegemonias exercidas por aqueles que se conformam com a educação de consciência bancária e a ela se moldam, confundindo o papel de liderar com o de dominar.

O professor que não compreende seu papel de líder de práticas libertadoras e, ao invés disso, exerce sua liderança de forma autoritária e centralizadora, desperdiça oportunidades de se engajar em processos de transformação, isentando-se de sua responsabilidade social de exercer práticas de resistência contra as políticas opressoras que têm ameaçado os pequenos, mas significativos avanços conquistados pela educação progressista.

4.5. Sobre ser avaliado

(...) normalmente a gente sabe as coisas, então eu acho que na prova também é importante considerar se o aluno respondeu perguntas e acertou durante a aula, que às vezes pode ter sido também só porque deu um branco na hora da prova. (Rian, fragmento 15, linhas 46-49)

Um dos componentes educativos que mais suscitam discussões, divergências, inquietações, incertezas, frustrações, desânimo... é a avaliação escolar, seja ela utilizada sob quaisquer que forem as suas possíveis denominações (prova, exame, teste, avaliação, verificação, etc.). Refletir sobre a avaliação na escola não é tarefa fácil, mas me posiciono a favor da noção de que refletir é resistir. Pensar é um ato de resistência. Alinho-me à concepção foucaultiana de que resistir, ao contrário de reagir, é sinônimo de criar. Quando resistimos, criamos possibilidades de existência a partir de composições de forças inéditas (DELEUZE, 1992).

Os modelos de avaliação praticados nas escolas refletem os mecanismos de controle de poder orientados pelas dinâmicas que abarcam as lógicas do mito pedagógico. Foucault (1987) chama atenção para o caráter punitivo e disciplinar

dos exames escolares, sustentando que “o exame é um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 1987, p. 154). Desta forma, diz o autor, “a pedagogia encontra no exame todo o brilho da superposição das relações de poder e das de saber” (Ibid.).

O termo avaliar é comumente associado a outras expressões como fazer prova, fazer exame, receber uma nota, passar de ano ou ser reprovado. A despeito de sua natureza arcaica, estas formas de avaliação ainda têm sido as mais praticadas nas escolas e, por mais que possam haver tentativas de se substituir essas avaliações, muitas vezes mascarando-as sob novas nomenclaturas, a concepção de prova como mecanismo de julgamento e punição permanece intacta, perpetuando as relações de poder que posicionam mestre e aluno em condições opostas: a de opressor e a de oprimido.

Os fragmentos que se seguem (15 e 16) apresentam momentos de nossas conversas em que abordamos o tema ‘prova’ como instrumento avaliativo predominante em nossa escola. É indiscutível a percepção de que a maioria dos alunos não avalia o instrumento ‘prova’ de maneira positiva, mas, ainda que as avaliações negativas pareçam previsíveis em nosso discurso, proponho, a seguir, um olhar para esses dados de forma a extrapolar o entendimento sobre avaliação negativa *versus* positiva, vislumbrando uma análise que abarca os contextos de cultura e situação em função das escolhas linguísticas que emergiram das conversas em torno deste tema.

Fragmento 15

Caio	25 26 27	em geral eu acho: prova, é assim, eu sou dividido meio com prova porque tipo: eu sou completamente a favor de tipo trocar a prova, teste por algum trabalho
Ana	28 29	uhm (.) você acha que os alunos consig- você acha que os professores conseguem avaliar os alunos de outra <u>forma</u> sem ser prova?
Caio	30	aham, eu posso: falar uma coisa, miss?
Ana	31	aham
Caio	32 33 34 35 36 37 38	o:: mister Mauro tipo: ele não gosta de tipo dar, >ele já disse isso pra gente< ele não gosta de dar tipo teste, prova, tipo formulário tal tipo: ele prefere lançar um trabalho de teste e tipo ele lança tipo uma semana pra gente fazer, e que tipo: eu me sinto: BEM melhor, mais satisfeito em fazer um trabalho é:: assim, do que, tipo aprendendo do mesmo jeito porque tipo ele botou o <u>trabalho</u> e tipo: eu vou explicar o contexto, mas não precisa ser assim (.) mas tipo ele pegou o

	39	momento que a gente tava vendo que era a quaresma de semana santa e: tipo ele: pediu pra gente fazer cinco questões e fazer uma entrevista.
Ana	40 41	aham (.) e alguém aqui prefere prova? = o que você acha, Rian? Você acha que a prova é necessária como instrumento de avaliação ou =
Rian	42 43 44	miss, eu acho que a prova muitas vezes é pra demonstrar nosso conhecimento, entendeu? só que muitas vezes hh o professor faz uma questão de maneira diferente do que a gente viu em sala de aula (.)
Ana	45	uhum
Rian	46 47 48 49	aí às vezes é só compreensão que falta mesmo = normalmente a gente sabe as coisas, então eu acho que na prova também é importante considerar se o aluno respondeu perguntas e acertou durante a aula que às vezes pode ter sido também só porque deu um branco na hora da prova
Ana	50 51 52	eu concordo completamente com isso que você tá falando (.) muitas vezes o aluno na prova ele não mostra o que ele sabe e na aula ele mostra muito mais que ele sabe. Marcela, pode falar. o que você acha, Marcela?
Marcela	53 54 55	miss, eu acho, tipo assim, a prova, tipo, é igual o Rian, eu acho muitas vezes necessário, mas às vezes, tipo, já é muita coisa, tipo: é: teste, negócio de outros e: a prova, aí a gente fica muito: [como fala?]
Ana	56	[sobrecarregados]
Marcela	57	ISSO, isso.

Na linha 25 do fragmento 15, Caio declara sua relação conflituosa com o instrumento avaliativo, o qual convencionamos chamar de ‘prova’. Para expressar tal relação, o aluno faz uso de *tokens* de atitude de afeto negativo de insegurança (MARTIN; WHITE, 2005), expressando seus sentimentos de maneira implícita, por meio do enunciado “eu sou dividido com prova” (linha 25). Marcando a declaração com alta gradação de intensidade, a locução adverbial “completamente a favor” imprime oposição entre os dois instrumentos de avaliação: ‘prova’ e ‘trabalho’, sinalizando a preferência pelo segundo.

É importante destacar que o vocábulo ‘trabalho’ é utilizado no texto com valores atitudinais contraditórios, já que hora o termo é avaliado negativamente (“o professor passa mais trabalho” – fragmento 8, linha 27), hora é avaliado positivamente (“sou completamente a favor de trocar prova, teste por algum trabalho” – fragmento 15, linhas 26 e 27).

Também, ao referir-se à prova de maneira negativa, o aluno posiciona o elemento ‘teste’ na mesma função semântica de ‘prova’, sendo ambos apreciados

negativamente através do processo ‘trocar’, já que este último vocábulo nos dá ideia de ‘preferir’. Sendo assim, a proposição de Caio poderia ser compreendida como: “tenho preferência por fazer um trabalho, ao invés de fazer uma prova ou um teste”.

Na próxima proposição em destaque, Caio ratifica sua avaliação sobre o ato de ‘fazer um trabalho’, emitindo uma avaliação atitudinal explicitamente positiva, intensificada pelo vocábulo de gradação “bem melhor”, declarando assim como se sente em relação aos trabalhos substituírem as provas e os testes (“eu me sinto bem melhor, mais satisfeito em fazer um trabalho” – linha 35). O aluno complementa sua avaliação legitimando a eficácia do elemento defendido por ele (trabalho) ao que ele aprende fazendo trabalho tanto quanto fazendo prova (“aprendendo do mesmo jeito” – linha 36).

Instiga-me perceber que, embora provas, testes e trabalhos, todos sejam igualmente instrumentos de avaliação, emitindo juízos e punições, os alunos não parecem contestar a relevância de serem avaliados no processo de aprendizagem. É certo que eles são capazes de verbalizar como se sentem em relação a todas as pressões que envolvem o ato de ser avaliado por meio de provas ou testes, porém, o ser avaliado em si, não é revelado no discurso como ato incoerente, inadequado ou injusto. Ao contrário disto, as proposições que são construídas no contexto situacional reforçam a compreensão constituída pelo contexto de cultura, a partir do qual se desenvolve o entendimento coletivo de que a avaliação, praticada nos moldes qualificatório-classificatório-punitivo, é indispensável para que a aprendizagem seja eficiente. O mito pedagógico desenvolveu a crença de que sem uma avaliação que reforce eficientemente as relações de poder que garantem a posição de sábio, reservada ao mestre, e a posição de ignorante, designada ao aprendiz, não há aprendizagem.

Rian, nas linhas 46 a 49, utiliza o recurso dialógico expandido, concernente à avaliação de engajamento (VIAN JR, 2010), através do qual sua proposição se mantém aberta à negociação de sentido. Ao lançar mão da expressão “normalmente”, o autor da fala modaliza a declaração “a gente sabe as coisas”, evidenciando sua preocupação em não fechar sua teoria (“normalmente a gente sabe as coisas” – linhas 46 e 47). Em seguida, Rian emite sua opinião (“então eu acho” – linha 47), que corresponde também a uma expansão dialógica na qual

o produtor textual, ao escolher a expressão “eu acho”, reconhece a possibilidade de existência de outros posicionamentos e, mediante isso, realiza sua avaliação sobre a prova, apreciando-a sob o ponto de vista de sua composição (MARTIN; WHITE, 2005).

Considero muito relevante a proposição feita por Rian a respeito de “considerar os acertos feitos durante as aulas” (linhas 47 e 48). Na verdade, seu comentário revela uma crítica ao sistema de avaliação que se torna um fim em si mesmo, valorizando resultados em detrimento dos processos, com atenção direcionada à promoção. Desta forma, a “pedagogia do exame” (LUCKESI, 2011) concentra todo o foco da aprendizagem na finalidade de resolver questões de provas elaboradas para testar o aluno naquele momento específico, com respostas centradas na noção do ‘certo *versus* errado’ (como se nada mais houvesse entre e além destes pólos), geradoras de resultados numéricos–quantitativos que vão estabelecer se aquele aluno foi bem ou malsucedido.

O aluno defende que “pode ter sido também porque deu um branco na hora da prova” (linhas 48 e 49), ponderando o quanto pode ser injusto avaliar os alunos por meio de uma prova. Em contrapartida, minha fala em concordância com a de Rian (“eu concordo plenamente com isso que você tá falando” – linha 50), endossa seu posicionamento através do recurso de contração dialógica ratificadora (VIAN JR, 2010), intensificada pelo advérbio “plenamente”.

A proposição que eu acrescento seguidamente (“muitas vezes o aluno na prova ele não mostra o que ele sabe e na aula ele mostra muito mais que ele sabe” – linhas 50-52) inclina-se para a defesa de uma avaliação muito mais formativa, isto é, voltada para a observação atenta a todo o processo, que não descarta nenhuma informação obtida através da percepção, e que prioriza intervenções julgadas seguras e favoráveis à aprendizagem. Para Perrenoud (1999, p. 103), “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”.

Neste último fragmento (fragmento 16), destaquei o enunciado que considero como mais arrojado no que tange a nossa discussão sobre ser avaliado

por meio de provas, já que propõe uma forma de olhar para a aprendizagem com o interesse voltado para o entendimento dos processos de cada aluno, visando intervir nesses processos toda vez que for julgado necessário. Tal sugestão me parece encantadoramente transgressiva – desprendida das amarras da “pedagogia do exame”.

Fragmento 16

Caio	90	aí tipo: poderia fazer um trabalho que tipo: a pessoa:, >sem ter a ver com
	91	participação<, é:: que isso tem a ver com participação, mas tipo:: algumas coisas em
	92	classe, por exemplo uma:: conVERsa que o professor tivesse com o aluno , não
	93	com um aluno específico, mas tipo uma <u>aula</u> , em que o professor se- em que o
	94	professor pudesse avaliar o que o aluno sabia , aí que tipo: você perguntava pra
	95	cada um dos alunos (.) aí que tipo: tinha uma pergunta pra cada aluno e tipo se o se
	96	aluno não soubesse, você podia explicar a resolução da questão pra ele.

Caio assume o turno (como se tomado por um *insight*), expondo para o grupo uma proposta de avaliação totalmente desviante do sistema de avaliação tradicional. Ao sugerir uma avaliação no formato de conversa (“por exemplo, uma conversa que o professor tivesse como o aluno” – linha 92), o praticante propõe uma ruptura com a essência disciplinar que permeia a lógica do exame. Para Foucault (1987), todo sistema de disciplina é imbuído de mecanismos penais com suas formas particulares de sanção e suas instâncias de julgamento (FOUCAULT, 1987, p. 149). Substituir o exame por uma “conversa com o aluno”, conforme exemplificado por Caio, transgredir o dispositivo de controle de poder que combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza (Ibid.). A alta ritualização do exame reúne a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade (Ibid., p. 154).

A proposta enunciada, que propõe uma conversa “em que o professor pudesse avaliar o que o aluno sabia” (linhas 93 e 94), encontra ressonância com as seguintes proposições feitas pelos participantes (fragmento 15):

- “normalmente a gente sabe as coisas” (linhas 46 e 47);
- “pode ter sido também porque deu um branco na hora da prova” (linhas 48 e 49);
- “muitas vezes o aluno na prova ele não mostra o que ele sabe” (linhas 50 e 51);
- “na aula ele mostra muito mais que ele sabe” (linhas 51 e 52).

Cada uma destas proposições corroboram a apreciação de valoração (MARTIN; WHITE, 2005, p. 5) emitida pelos participantes da conversa, que avalia negativamente os mecanismos de julgamento e sanção representados pela ‘prova’. É possível apreender, a partir dessas avaliações, que há um entendimento coletivo que aponta para a flagrante incompetência deste instrumento de avaliação que não somente ostenta a incapacidade de cumprir com sua própria (suposta) finalidade de avaliar, mas também raramente contribui para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

É justamente por constatar a incapacidade da prova em contribuir para o processo de aprendizagem que Caio sugere: “se o se aluno não soubesse, você podia explicar a resolução da questão pra ele” (linhas 95 e 96). A expressão “explicar a resolução da questão” designa a compreensão do aluno a respeito do ato de aprender orientado pela ‘ordem explicadora’ constituída pelo mito pedagógico (RANCIÈRE, 2002), que vincula a aprendizagem ao ato de receber explicação. Desta forma, compreendemos que o aluno preconiza uma avaliação que se interessa pelo aprendizado do aluno, já que ao ‘diagnosticar’ uma possível dificuldade (“se o se aluno não soubesse”), o professor prontamente atenderia àquela demanda (“você podia explicar a resolução da questão pra ele”).

Se a avaliação escolar não se presta a prática da observação e escuta atenta, se não prioriza entendimentos sobre as qualidades das vidas na sala de aula, se não se traduz em um instrumento que viabilize o crescimento mútuo, primando pela diversidade dos conhecimentos e competências, de fato, esta avaliação será meramente uma medição de habilidades que hierarquiza conhecimentos; compara, qualifica, classifica e quantifica indivíduos; e objetifica a aprendizagem.

Por último, destaco a vocação da prova em suscitar o medo individual e coletivo, se mostrando uma ferramenta útil no manuseio dos mecanismos de controle de poder. Há tempos que o medo da prova tem sido utilizado como uma técnica coercitiva para manter o interesse, o silêncio e a disciplina nas salas de aula. Luckesi (2011) defende que esta avaliação por meio de exames e provas deva se tornar um fetiche

(...) sociologicamente, a avaliação da aprendizagem, utilizada de forma fetichizada, é bastante útil para os processos de seletividade social. Se os procedimentos da avaliação estivessem articulados com o processo ensino-aprendizagem propriamente dito, não haveria a possibilidade de dispor-se deles como se bem entende. No caso, a sociedade é estruturada em classes e, portanto, de modo desigual; a avaliação da aprendizagem, então, pode ser posta, sem a menor dificuldade, a favor do processo de seletividade, desde que utilizada independentemente da construção da própria aprendizagem. No caso, a avaliação está muito mais articulada com a reprovação do que com a aprovação e daí vem a sua contribuição para a seletividade social, que já existe independentemente dela. A seletividade social já está posta: a avaliação colabora com a correnteza, acrescentando mais um “fio d’água”. (LUCKESI, 2011, p. 44)

Alinho-me às impressões e propostas preconizadas por Caio (fragmento 16), por entender que aprendizagem não se pode ser medida, nem quantificada, nem comparada. Defendo, assim como Caio, que o diálogo (as conversas) têm potencial esclarecedor no processo de interpretação das dificuldades e êxitos pertinentes aos contextos escolares. Acredito que professores e alunos são perfeitamente capazes de desenvolver entendimentos mútuos sobre as qualidades de suas aprendizagens, que comuniquem quais são suas demandas, bem como suas conquistas, de forma a possibilitar uma interpretação qualitativa de sua trajetória escolar.

Quero insistir em destacar que as análises e discussões que foram apresentadas neste capítulo não representam verdades, mas percepções situadas, locais e possivelmente provisórias. Porém, estas são de ampla relevância, pois importa que se reflita, discuta e ressignifique nossas práticas e olhares sobre as vidas vividas em sala de aula.

Aproximando-me das páginas finais desta dissertação, apresentarei no capítulo que se segue as considerações e entendimentos que compreendo ainda estar em processo e, por isso, os nomeio ‘provisórios’.

5. Considerações e entendimentos provisórios

É na escrita que encontro o lugar onde organizo e entendo minhas experiências. Escrever possibilita-me criticar minhas próprias práticas, reavaliá-las, desconstruí-las e sujeitá-las àquilo que considero ser essencial à minha identidade de professora-praticante-exploratória: educar para a liberdade.

Aproximando-me das páginas derradeiras desta dissertação, reservo-me o direito de não a declarar por concluída, não lhe encerrar em suas próprias convicções e verdades, na certeza de que cada uma das percepções aqui apresentadas corresponde àquilo que desconfio ser relevante e coerente dentro das realidades locais, situadas e discursivamente co-construídas.

Esta pesquisa trouxe meus registros de pensamentos, afetos, impactos, entendimentos e desentendimentos vivenciados com meus alunos durante as aulas remotas no período da quarentena imposta pela pandemia da COVID-19. Aqui, pude discorrer sobre nossas compreensões acerca dos mecanismos de controle de poder na sala de aula à distância, sobre a passividade dos alunos justificada pela necessidade dos microfones e câmeras desligadas, sobre o risco do reforço dos padrões de uma educação de consciência bancária (FREIRE, 1979), sobre a necessidade de se ouvir as vozes uns dos outros para que seja fomentado o sentimento de uma comunidade de aprendizagem (bell hooks, 2013) e sobre a emancipação de alunos e professores para inverter a lógica explicadora do mundo e romper as amarras que mantém a embrutecida relação entre o professor-sábio e o aluno-ignorante (RANCIÈRE, 2002).

Reconfiguradas pelas demandas sócio-afetivas decorrentes da crise pandêmica, nossas investigações acerca dos questionamentos que envolvem a escrita solitária e arbitrária dos planejamentos das aulas ganharam novos contornos e, o que antes se tratava do ‘quê’ (‘planejamento para quê?’), ressignificou-se em ‘quem’ (‘planejamento para quem?’), denunciando a dificuldade demonstrada pelo equívoco de se pensar nas práticas pedagógicas com o olhar voltado para uma compreensão disciplinada e disciplinadora de mundo, na qual o professor não só vigia, como também é vigiado. Planeja-se para cumprir etapas, para preencher

papéis, para dar satisfações, para definir padrões e normatizar estruturas. Planeja-se para se conformar com uma escrita desconexa e desintegrada das vidas na sala de aula.

Sabendo que não esgotarei minhas percepções sobre as compreensões alcançadas no decorrer desta pesquisa, arrisco agora elencar alguns dos meus entendimentos, ainda em construção, acerca da análise e discussão dos dados gerados colaborativamente, os colocando sob as lentes teórico-práticas das micro e macro visões que integram o perfil rizomatizado desta dissertação.

Os discursos co-construídos através das conversas exploratórias que compõem os dados desta pesquisa mostram ensaios de críticas às estruturas estabilizadas e tidas com ideais, tais como o currículo escolar, os planejamentos de aulas e as avaliações. A possibilidade de refletir e discutir sobre tais estruturas, problematizando-as em suas essências, nos deu a oportunidade de identificar e reconhecer algumas crenças que têm balizado nossas percepções locais sobre aulas chatas ou legais, monótonas ou dinâmicas, difíceis ou fáceis, interessantes ou desinteressantes.

Os mitos socialmente construídos em torno da figura do professor e as lógicas de desigualdade cristalizadas por esse sistema insistem em confirmar o ideal de mestre infalível e aprendiz incapaz, cujas manifestações discursivas que reforçam essas prerrogativas são colocadas nas ‘entrelinhas’ e poderiam passar despercebidas, mas, ao analisá-las à luz do Sistema de Avaliatividade, o sistema de escolhas de palavras instanciadas no texto indicam os sentidos negociados pelo grupo.

Quanto à noção de emoção como prática discursiva (ZEMBYLAS, 2004, 2005), conforme abordada na seção 4.4, onde discorro ‘sobre os afetos’, chamaram-me a atenção as maneiras com que as escolhas lexicogramaticais foram realizadas de modo a construir discursos de afetos que envolvem a saudade das *conversation classes*, a aproximação do aluno e do professor, o se aproveitar do professor bonzinho e o fazer farra – demonstrando o quanto as avaliações de atitudes positivas e negativas desempenharam papel de extrema importância na construção das percepções dos eventos de ensino/aprendizagem das nossas aulas remotas.

As conversas exploratórias como espaço de escuta, nas quais o ouvir e o ser ouvido passa a ser principal recurso para se compreender as qualidades das vidas que atravessam as aulas, me pareceram instigantemente transgressivas, pela postura indisciplinar que rompe com a compreensão bancária de que os alunos devem ouvir os professores, os quais têm muito a dizer, a ensinar, a depositar. A ruptura desta lógica dialoga com práticas libertárias de educação, com as quais eu tanto me identifico, e reconfigurar minhas práticas pedagógicas diárias passa a ser um desafio constante, que não levo como fardo, mas como incentivo à resistência.

Por fim, entendo que a postura exploratória propiciada pelas ações norteadas pelos princípios da PE tem nos orientado no sentido de repensar sobre o quanto a sala de aula é a vida e o quanto a vida é a sala de aula e, ao tentar planejá-la, desconsidera-se o fato primordial de que não é sobre o que, mas sobre quem. Planejar para quem?

Finalizo com o que entendo ser de grande valia para aqueles que se percebem como exploratórios em suas ocupações de vida: a sustentabilidade investigativa de nossas práticas. Proponho, então, a partir do *puzzle*-matriz “Planejamento de aula para quem” uma nova investigação que aponta para o sentido colaborativo do ato de planejar: **Planejamento de aula com quem?**

6.

Referências

ALLWRIGHT, D. Integrating 'research' and 'pedagogy': Appropriate criteria and practical possibilities. In: Edge, J., Richards, K. (eds.). *Teachers develop teachers research*. Oxford: Heinemann, 1993, p. 125–135.

_____. Three major processes of teacher development and the design criteria for developing and using them. In: JOHNSTON, B.; IRUJO, S. (Eds.), *Research and practice in language teacher education: Voices from the field* Minneapolis, MN: University of Minnesota, 2001, p. 115-133

_____. Exploratory Practice: Re-thinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, 7, 2, 2003, p. 113-141.

_____. Planning for understanding: a new approach to the problem of method. In: SALIÉS, T. G; HEMAIS, B. (eds.). *Pesquisas em discurso pedagógico: vivenciando a escola*. Rio de Janeiro: PUC/Projeto IPEL Escola, vol. 2, junho/2003.

_____. Developing principles for practitioner research: The case of Exploratory Practice. *The Modern Language Journal*, 89, 2005, p. 353–366.

_____. Inclusive Practitioner Research: why we need it and what Exploratory Practice offers. In: YOSHIDA, T. et al. (eds.) *Researching language teaching and learning: an integration of practice and theory*. Oxford: Peter Lang, 2009. p.15-31.

_____. Exploring Practice: an inclusive approach. 'Teachers Exploring Practice for Professional Learning', 13th International ELT Conference. School of English Language, Bilkent University, Turkey. June, 2013, p. 17-18.

_____; BAILEY, K. Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers, Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

_____; HANKS, J. (eds.) *The developing language learner: an introduction to exploratory practice*. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2009.

_____; LENZUEN, R. Exploratory Practice: Work at the Cultura Inglesa, Rio de Janeiro, Brazil. *Language Teaching Research*, 1, 1997, p. 73–79.

_____; MILLER, I. K. Burnout and the beginning teacher. In: TARONE, E.; SONESON, D. with Anna Uhl Chamot, Anup Mahajan, and Meg Malone (Eds.). *Expanding our horizons: Language teacher education in the 21st century*. Minneapolis: CARLA, 2012.

ALMEIDA, F. S. D. P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JR, O. et al. (Orgs.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistemicofuncionais com base no Sistema de Avaliatividade*. São Carlos: Pedro; João Editores, 2010, p. 99-112.

ANDERSON, L. Analytic Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, v.35, n.4, p.373-395, 2006.

BARCELOS, A. M. F. Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach. Tese de doutorado. The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

_____; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004, p. 131-152.

BARCELLOS, J. S.; MILLER, I. K. Narrativas de paisagens compartilhadas: um estudo do discurso construído por Professores de Inglês de Escolas Municipais do Rio. In: CARVALHO, G.; ROCHA, D.; VASCONCELLOS, Z. *Linguagem: Teoria, Análises e Aplicações (7)*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras/UERJ, 2013.

BECHARA, Evanildo. Moderna gramática portuguesa. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

BENETTI, Alfonso. A autoetnografia como método de investigação artística sobre a expressividade na performance pianística. *Opus*, v. 23, n. 1, p. 147-165, abril, 2017.

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, p. 80-98.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. *Ambiência*. 2. ed. Brasília, DF, 2006.

BULLA, G.S. A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007, 127 p.

_____. It's not correct: Collaborative pedagogical activities using computers may not be that easy. In: IFIP World Conference on Computers in Education, 9th, Bento Gonçalves, 2009. Proceedings.

_____; GARGIULO, H.; SCHLATTER, M. Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español - Portugués para el Intercambio (CEPI). In: Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas, 2, Córdoba, 2009. Anais... Córdoba, p. 1-12.

_____. Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais. Porto Alegre, RS. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014, 197 p.

BURNS, A. Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners. New York: Routledge, 2010.

_____. Collaborative action research for English language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CAMERON, D. Feminism and linguistic theory. 2. ed. New York, St. Martin's Press, 1992, 247 p.

CANDAU, V. M. Rumor a uma nova didática. 8ª ed. Petrópolis, Vozes, 1996.

_____. A Didática em questão. 12ª ed. Petrópolis, Vozes, 1994.

CASTILHOS, M. T. J.; RIBEIRO, A. E. A. Avaliação escolar: contribuições do direito educacional. Rio de Janeiro: Wak, 2000.

CASTRO, C. M. Educação brasileira: consertos e remendos. Rio de Janeiro: Roco, 1994.

CHIQUITO, S. C. Planejamento de ensino: formas de ver e maneiras de dizer a política curricular. Dissertação de mestrado em educação, PUCPR. Curitiba, 2007.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Inquiry as stance: practitioner research for the next generation. New York: Teachers College, 2009.

DEMO, P. Avaliação qualitativa. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DELEUZE, G. *Kafta*. Por uma literatura menor. Rio de Janeiro, Imago, 1977.

_____. Foucault. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.

_____. Conversações, 1972-1990. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 5. 1 reimp. Rio de Janeiro: 34, 2002.

_____. Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 1. 3 reimp. Rio de Janeiro: 34, 2004.

_____. Crítica e Clínica. 2 reimp. São Paulo, p. 34, 2006.

_____. GUATTARI, F. Mille Plateaux, Vol. 2 of Capitalisme et Schizophrenie. Les Editions de Minuit, Paris, 1980.

DERRIDA, J. Posições. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DEWEY, J. How we think. Lexington, MA: D. C. Heath, 1933. In: DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1938.

EDGE, J. The reflexive teacher educator in TESOL: Roots and wings. New York: Routledge, 2011.

EGGINS, S. Researching Everyday Talk. In *Researching Language in Schools and Communities: Functional Linguistics Perspectives*. L. Unsworth (ed.), Cassell, Open Linguistics Series, p. 130-51, London, 2000.

_____. An Introduction to Systemic Functional Linguistics. MPG Book Ltd., Londres, 2004.

_____; SLADE, D. Analysing casual conversation. Londres, 1997.

ELLIS, R. A metaphorical analysis of learner beliefs. Trabalho apresentado no 12th World Congress of Applied Linguistics, Tóquio, Japão, Agosto, 1999.

ELLIS, C. Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (eds.). *The Handbook Of Qualitative Research*. London: Sage, 2000. P.733-766.

_____; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: an overview. Forum: Qualitative Social Research, v.12, n.1, article 10, jan. 2011.

ERICKSON, F. Qualitative Methods. In: LINN, R. L.; ERICKSON, F. (eds.) *Quantitative Methods, Qualitative Methods*. New York, Macmillan, v. 2, p. 75-194, 1990.

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.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London: Longman, 1996a.

_____. Introduction. FAIRCLOUGH, N. (eds.) *Critical Language Awareness*. London: Longman, 1996b.

_____. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, [1992] 2001.

_____. *Analysing Discourse – Textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FARRELL, T. Teachers talking about teaching: creating conditions for reflection. TESL-EJ, Vol. 4, n.2, 1999. Disponível em <<http://tesl-ej.org/ej14/a1.html>> Acesso em 4 de set, 2021.

_____; PARTICIA, L. P. C. Conceptions of Grammar Teaching: A case study of Teachers' Beliefs and Classroom Practices. In: TESL-EJ, vol. 09, nº 02, 2005.

FERNANDEZ, C.; YOSHIDA, M. Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. **Vigiar e Punir:** história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

_____. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. A Ordem do Discurso. São Paulo: Edições Loyola, [1971] [1996] 2002.

_____. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, [1979] 2002.

_____. A ordem do discurso. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola, São Paulo, 2004.

FREIRE, P. Alfabetização de adultos e conscientização. In: *Educação e Mudança*, 61-79. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.

_____. Educação e Mudança. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.

_____. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970]1987.

_____. Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, [1996] 2003.

GANDIN, D. Planejamento como prática educativa. São Paulo: Editora Loyola, [1983] 1985.

_____. A prática do planejamento participativo. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. A falácia (ou eficácia) da participação. Revista de Educação AEC, a.29, v. 114, p. 76-84, jan./mar. 2000.

_____. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 1, p. 81-95 jan./jun. 2001.

GARCEZ, P. M. Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (Orgs.). Narrativa, identidade e clínica. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001.

_____. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: MOITA LOPES, L.P. & BASTOS, L.C. (Orgs.) *Recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p.83-95.

_____. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. In: Calidoscópio. Vol. 4, n. 1, p. 66-80, jan/abr 2006.

_____; FRANK, I.; KANITZ, A. Interação social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. *Calidoscópio*, 2012. 10(2):211-224. <https://doi.org/10.4013/cld.2012.102.08>

_____; BULLA, G.S.; LODER, L.L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. *DELTA*, dezembro, 2014, 30(2):257-288.

_____; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. *DELTA- Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 2015, 31:1-34. <https://doi.org/10.1590/0102-445093806057590158>

GEE, J. P. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London/New York: Routledge, 1996.

_____. Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, Madison, v. 25, p. 99-125, 2000.

_____. *An introduction to Discourse Analysis: theory and method*. London/New York: Routledge, 2005.

_____. Discourse Analysis: What Makes It Critical? In: ROGERS, R. (eds.). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. London/New York: Routledge, 2011, p. 23-45.

GASPARIN, João Luiz. A Avaliação na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4557_2608. Acesso em 11 de agosto de 2021.

GIDDENS, A. *Mundo em descontrolé – o que a globalização está fazendo de nós*. Rio de Janeiro: Record, [1999] 2003.

GIEVE, S; MILLER, I. K. What do we mean by “quality of classroom life”? In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (ed.) *Understanding the language classroom*. London: Palgrave Macmillan, 2006.

GOFFMAN, E. The frame analysis of talk. In: GOFFMAN, E. (ed.). *Frame analysis*. New York: Harper and Row, 1974. p. 496-559.

_____. A situação negligenciada. RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.) *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, [1964] 2002, pp. 13-20.

_____. Footing. In: RIBEIRO, B. T; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional*. 2. ed., São Paulo: Edições Loyola, [1981]2002.

GRIFFO, M. R. A. *Praticantes Exploratórios aprendendo a viver juntos na escola*. Rio de Janeiro, 2019. 193p. Dissertação de mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. *Claritas*, v. 6, p. 37-47, 2000.

GRIGOLETTO, M. Língua e identidade: representações da língua estrangeira no discurso dos futuros professores de língua inglesa. In: GRIGOLETTO, M.; CARMAGNANI, A. M. G. (orgs.), *Inglês como língua estrangeira: Identidade, práticas e textualidade Humanitas/USP*: São Paulo, p. 135-152, 2001.

GOODWIN, C.; DURANTI, A. Rethinking context: An introduction. In: DURANTI, A.; GOODWIN, C. (orgs.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 1-42, 1992.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994, 105-117.

_____. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2000, p. 163-188.

GUMPERZ, J. J. Contextualization and understanding. GOODWIN, C.; DURANTI, A. (ed.) *Rethinking Context*. Cambridge: Cambridge University Press, [1992]1997, pp. 229-252.

HAIDT, R. C. C. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. In: HAIDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Editora Ática S.A., 1995.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press, 1989.

_____.; An Introduction to Functional Grammar. London: Arnold, 1994.

_____.; MATTHIESSEN, C. An Introduction to Functional Grammar. Revised by Christian M. I. M. Matthiessen. London: Arnold, 2004, 2014.

HANKS, J. "Enthusiasm, Puzzlement, and Exploratory Practice." **The International House Journal of Education and Development**, London, International House, Issue No. 7, April/May, 1999, p. 14-16.

_____. Inclusivity and collegiality in Exploratory Practice. In: Yoshida, T., Imai, H., Nakata, Y., Tajino, A., Takeuchi, O., Tamai, K. (Eds.), *Researching language teaching and learning: An integration of practice and theory*. Bern: Peter Lang. 2009, p. 33-35.

_____. Language teachers making sense of Exploratory Practice. *Language Teaching Research*. 2015; 19(5):612-633. doi:10.1177/1362168814567805

_____. Exploratory Practice in Language Teaching: Puzzling about principles and practices. Palgrave Macmillan, 2017.

_____. From research-as-practice to exploratory practice-as-research in language teaching and beyond. *Language Teaching*, 52(2). State-of-the-Art article. 2019, p. 143-187.

HEBERLE, V.M. Revistas para mulheres no século 21: ainda uma prática discursiva de consolidação ou de renovação de idéias? *Linguagem em (Dis)curso*, 4(n. esp):85-112, 2004.

HOFFMANN, J. M. L. Pontos & contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. Avaliar para promover: as setas do caminho. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 32ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HYMES, D. On Communicative Competence. PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.) *Sociolinguistics*. Middlesex, N. York: Penguin Books, 1972, p. 269-293.

IKEDA, S. N. O julgamento na argumentação de um editorial. In: VIAN JR, O. et al. (orgs.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 167-186.

JOHNSON, K. E. Understanding language teaching: Reasoning in action. Boston: HEINLE; HEINLE, 1999. KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, v.5, n.2, p.191-204, 1995.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Critical literacy in the English language classroom. *D.E.L.T.A.*, 28:1, 2012.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559-603) Thousands Oaks, CA: Sage, 2005.

KENSKI, Vani Moreira. Avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Repensando a Didática*. 10ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995, p.131-144.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.), *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, pp. 129-148.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n° 19, p. 20-28, jan. /abr. 2002.

LIMA, A. O. *Avaliação Escolar: Julgamento ou Construção?*. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LINDE, C. *Life Stories. The Creation of Coherence*. New York: Oxford : Oxford University Press, 1993.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 8a ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e Proposições*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Avaliação da aprendizagem na escola*. In: LIBÂNEO, José Carlos (Orgs.). *Temas de Pedagogia: Diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

_____. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2001.

LYRA, I.; FISH, S.; BRAGA, W. G. What puzzles teachers in Rio de Janeiro, and what keeps them going? *Language Teaching Research*. London: Arnold Publishers, 2003, Vol.7 (n. 2), p. 143-162.

MAGALHÃES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, Vol. 21, n. especial, p. 1-9, 2005.

MAKONI, S. B.; MEINHOF, U. Linguística aplicada na África: desconstruindo a noção de língua. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 191-210.

MARCUSCHI, L. A. *Fenômenos da linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. 168p. ISBN 978-85-86930-63-8.

MARTIN, J. R. *English Text: Systems and Structure*. Philadelphia; Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1992.

_____. *Beyond Exchange: Appraisal Systems in English*. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. (Orgs.) *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford: OUP, 2000, p. 142-175.

_____. *Beyond exchange: appraisal systems in English*. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. (Ed). *Evaluation in Text: Authorial Stance and the 211 Construction of Discourse*. New York: Oxford University Press. 2001, p.142-175.

_____.; WHITE, P. *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. New York: Palgrave/Macmillan, 2005.

_____.; ROSE, D. *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox, 2008.

_____. *Systemic functional grammar: a next step into the theory - axial relations*. Beijing: Higher Education Press, 2013.

MARTINEZ, A. M. *Criatividade, personalidade e educação*. 3.ed. Campinas: Papirus, 2003.

MILLER, I. K. *Researching teacher consultancy via Exploratory Practice: a reflexive and socio-interactional approach*. Lancaster, Inglaterra, 2001. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística Aplicada, Lancaster University.

_____. *Researching teacher-consultancy via Exploratory Practice*. *Language Teaching Research*. London: Arnold Publishers, vol. 7(n.2), 2003, p. 201-219.

_____. *Professor: um profissional em construção permanente*. Mesa redonda, I Encontro do Fórum Permanente de Língua e Literatura Inglesa. Faculdade de Formação de Professores/UERJ, São Gonçalo, RJ, 2004.

_____.; MORAES BEZERRA, I. C. R. *Discurso da Reflexão e da Conscientização Profissional: a Contribuição da Prática Exploratória*. In: HENRIQUES, C.C.; SIMÕES, D. (Orgs.) *Língua Portuguesa: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2005, p.p.147-159.

_____. (Eds.). *Understanding the language classroom*. Palgrave: MacMillan, Hampshire, 2006. p. 18-46.

_____. et. al. *Prática Exploratória: questões e desafios*. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes Editores, 2008.

_____. ‘Puzzle-driven’ language teacher development: the contribution of Exploratory Practice. In: YOSHIDA, T. et al. (Orgs.). *Researching language teaching and learning: an integration of practice and theory*. Oxford: Peter Lang, 2009. p. 77-93.

_____. et al. The ‘Web of Life’ of the Rio de Janeiro Exploratory Practice Group. In: ALLWRIGHT, D.; J. HANKS. *The Developing Language Learner*. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2009, p. 216-234.

_____. *Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas*. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C.G. (orgs.) *Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

_____. *Prática Exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas*. In: SILVA, K. A.; et al.

(Orgs.) *A formação de professores de línguas: novos olhares*. Campinas: Pontes, v.2, 2011. p. 319–341.

_____. 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.

_____; CUNHA, M. I. A. Exploratory Practice: Integrating Research into Regular Pedagogic Activities. In: WALSH, S; MANN, S.(Org.). *Routledge Handbook of English Language Teacher Education*. 1ed.Oxfordshire: Taylor & Francis, Routledge, v. 1, 2019, p. 500-526.

_____; CUNHA, M. I. A.; ALLWRIGHT, D. Teachers as Practitioners of Learning: The Lens of Exploratory Practice. Educational Action Research, 2020. Disponível em: [Teachers as practitioners of learning: the lens of exploratory practice: Educational Action Research: Vol 29, No 3 \(tandfonline.com\)](https://www.tandfonline.com). Acesso em 06 set. 2021.

MOITA LOPES, L. P. Oficina de Linguística Aplicada. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

_____. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.) *Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade, profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.13-38.

_____. (Org.), Por uma linguística indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L.P. (Ed.), *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, pp. 13-44.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. (Ed.), *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, pp. 85-107.

_____. (Org.), Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

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

_____; MILLER, I. K.; CUNHA, M. I. A. Prática de Ensino e Prática Exploratória: oportunidades para buscar compreender a vida no cotidiano escolar. In: FONTOURA, H. A.. (Org.). *Diálogos em Formação de Professores: pesquisas e práticas*, Niterói: Intertexto Editora, 2007. p. 191-217.

_____. Prática Exploratória, espaços formativos e a educação crítica de professores de inglês: o olhar híbrido de uma professora formadora. In: Revista X, v. 2, p. 76-96, 2011.

_____. Prática Exploratória e a formação inicial do professor reflexivo: o que vai ficar para os alunos? *Revista Contemporânea de Educação*, Vol. 7, 2012, p. 59-76.

_____; RODRIGUES, R. L. A. Ensino de Inglês para Leitura: oportunidades de aprendizagem e foco no discurso. *Revista Escrita*, n.15, 2012.

MORAN, K. Student-to-student legacies in exploratory action research, *ELT Journal*, Volume 71, Issue 3, July 2017, Pages 305–316, DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccw091>.

NELSON, C. D.. A teoria *queer* em Linguística Aplicada: enigmas sobre “sair do armário” em salas de aula globalizada”. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NÓBREGA, A. N. Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico: abordagem sociocultural e sociosemiótica. Tese (Doutorado em Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

NORTON, B. Non-participation, imagined communities and the language classroom. In: BREEN, M. (org.), *Learner contributions to language learning*. London: Pearson, p. 159-171, 2001.

OSTERMANN, A. C. Análise da Conversa (Aplicada) como uma abordagem para o estudo de linguagem e gênero. *Athenea Digital*, 14, 2008, p. 245-266. Disponível em <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/537>

OSTERMANN, A.C.; FONTANA, B. Linguagem, gênero, sexualidade: clássicos traduzidos. São Paulo, Parábola, 166 p, 2010.

PAGNI, P. A. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: PAGNI, P. A; GELAMO, R. P. *Experiência, educação e contemporaneidade*. Marília: Poiesis: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PAJARES, F. M. Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v.62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.

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

PERRENOUD, P. A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, [2001]2002.

_____. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

PETERS, M. Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *O Sujeito da Educação*. Estudos foucaultianos. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PHILLIPS N.; SEWELL G.; JAYNES, S. Applying Critical Discourse Analysis in Strategic Management Research. *Organizational Research Methods*. 2008;11(4):770-789. doi:[10.1177/1094428107310837](https://doi.org/10.1177/1094428107310837)

PNH - Política Nacional de Humanização. Ministério da Saúde Secretaria de Atenção à Saúde. Tiragem: 1ª edição – 1ª reimpressão – Brasília/DF, 2013. Disponível em https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_humanizacao_pnh_folheto.pdf Acesso em 10 julho, 2021.

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

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L.P. (Ed.), *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, pp. 109-128.

RANCIÈRE, J. O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RICHARDS, K. (2003). *Qualitative inquiry in TESOL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. Sistemática Elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. *Veredas*, V. 7, N. 1-2, 2003. Trad. de SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, V. 50, 1974.

SACKS, H. *Lectures on Conversation*. Cambridge: Blackwell, 1992.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O Pequeno Príncipe*. Tradução de Dom Marcos Barbosa. 1. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2016.

SANTOS, B. S. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SILVA, I. M. Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: Um estudo de caso. Dissertação de mestrado, UFMG, 2000.

SILVA, T. T. Teoria cultural e educação. Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, T. T. (Org.). *O Sujeito da Educação*. Estudos foucaultianos. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002a.

_____. O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo, 3ª Edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2014b.

SMITH, R. 'Exploratory action research: why, what, and where from?' In: DIKILITAS, K.; SMITH, R.; TROTMAN, W. (ed.). *Teacher-researchers in Action. Faversham: IATEFL*, Chapter 3, 2015 p. 37-45.

SOUZA, L.A. Morfologia e anatomia vegetal: células, tecidos órgãos e plântula. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2009.

SOUZA, L. M. T. M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R.C. (Org.). *Formação (des)formatada: práticas com professores de língua inglesa*. São Paulo: Pontes, 2011.

TANCREDI, Silvia. "Fernando Pessoa"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilestela.uol.com.br/biografia/fernando-pessoa.htm>. Acesso em 18 de agosto de 2021.

TANNEN, D. Talking Voices. Cambridge: Cambridge University Press, [1989] 2000.

_____; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: Exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, [1987] 2002, p.183-214.

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-Ação nas Organizações. 6ª edição Ed. Cortez. São Paulo, 1994.

_____. Pesquisa-Ação nas Organizações. Ed. Atlas. São Paulo, 1997.

VASCONCELLOS, C. S. Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. Ladermos Libertad-1. 7º Ed. São Paulo, 2000.

VERSIANI, D. B. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. Letras de Hoje. Porto Alegre. v.37, nº4, p.57-72, dezembro, 2002.

VIAN JR, O. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR, O. et al. (orgs.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. Linguística Sistêmico-Funcional, Linguística Aplicada e Linguística Educacional. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 123-141.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WYATT, M.; PASAMAR MÁRQUEZ, C. Helping first-year undergraduates engage in language research. *Language Teaching Research*. 2016; 20(2):146-164. doi:10.1177/1362168814562013

WOODS, D. *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. When you've said reflection, you haven't said it at all. STODDARD, T. (Ed.) *Guided Practice in Teacher Education*. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Education, 1990.

_____; D. LISTON. *Reflective teaching: An introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1996.

_____; TABACHNICK, B. R. *Reflections on Reflective Teaching*. COLER, J.; CRAFT, A.; BURGESS, H. *Teacher Development: Exploring our own practice*. London: Paul Chapman Publishing Ltd. – SAGE Publication Company, 2001, p. 72-87.

_____. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Orgs.) *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ZEMBYLAS, M. Interrogating "Teacher Identity": Emotion, Resistance, and Self-Formation. *Educational theory*, 53(1), 2003 p. 107-127.

_____; PAPANASTASIOU, E. Job Satisfaction among School Teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42, 2004, p. 357-374. <http://dx.doi.org/10.1108/09578230410534676>.

_____. Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 21, n. 8, 2005, p. 935-948.

_____. Emotions, affects, and trauma in classrooms: Moving beyond the representational genre. *Research in Education* 2020, Vol.106(1)59–76. Disponível: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0034523719890367>. Acesso em 5 ago. 2021.

ANEXOS

Anexo 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidada(o) a participar como voluntária(o) da pesquisa **Planejamento de Aula para Quem? Reflexões sobre as interações e contribuições dos alunos no planejamento das aulas remotas durante a pandemia da Covid-19**. Este estudo será realizado pela professora-pesquisadora Ana Paula Martins de Meneses, aluna de mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. As informações encontradas neste Termo são fornecidas por Ana Paula Martins de Meneses, pesquisadora principal, contatável via telefone (21) _____ ou e-mail _____; e por sua orientadora, Profa. Dra. Inés Kayon de Miller, contatável via telefone (21) _____ ou e-mail: _____. Você também poderá entrar em contato com a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio), pelo telefone (21) 3527-1618 ou presencialmente no endereço: Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea – RJ, CEP 22453-900. A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio é a instância da Universidade destinada a avaliar eticamente os projetos de pesquisa dos professores, pesquisadores e discentes.

OBJETIVO DO ESTUDO: Neste estudo, pretendemos entender questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem de inglês no contexto escolar. A pesquisa contribuirá para a reflexão e o entendimento de questões advindas do ambiente da sala de aula virtual, mediada pela utilização de recursos digitais tais como Google Sala de Aula, Google Meet e outros, e das propostas pedagógicas idealizadas e desenvolvidas colaborativamente durante as aulas remotas vivenciadas no ano letivo de 2020.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: As contribuições na pesquisa serão feitas através de dados gerados em atividades investigativas durante encontros online entre professora e alunos, no primeiro bimestre do ano de 2021, onde discutiremos as propostas pedagógicas idealizadas e desenvolvidas colaborativamente durante as aulas remotas vivenciadas no ano letivo de 2020. Não serão divulgadas gravações em áudio, filmagens, nem fotografias dos alunos e tais materiais serão utilizados a título de transcrição e análise de dados. As atividades dos alunos serão utilizadas em posteriores reflexões feitas por professora e alunos e os dados gerados a partir dessas reflexões serão investigados pelos próprios participantes da pesquisa e discutidos criticamente em minha dissertação.

CONDIÇÃO E ALTERNATIVA À PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Para participar desta pesquisa, o(a) menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele(a) será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O(A) Sr.(a), como responsável pelo(a) menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento. A participação dele(a) é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a).

RISCOS E CUIDADOS PROCEDIMENTAIS: Esta pesquisa possui riscos mínimos. Talvez o participante possa sentir desconforto em falar sobre algum tema ou assunto porque as informações geradas são sobre suas próprias opiniões, impressões e emoções a respeito das aulas de inglês. De modo a reduzir esse possível mal-estar, a interação será desenvolvida de maneira aberta e flexível, sendo possível sua eventual reformulação ou até o seu encerramento, caso assim deseje. Dessa forma, o participante pode escolher não responder a quaisquer perguntas que o(a) faça sentir-se incomodado(a), sugerir redirecionamentos no desenvolvimento da conversa ou solicitar o seu encerramento.

CONFIDENCIALIDADE: Nenhum nome será divulgado em qualquer momento da pesquisa, bem como em nenhuma filmagem, foto ou registro oral será reproduzido ou exposto. Nenhuma divulgação científica partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa ou seus vínculos institucionais, exceto os relacionados à pesquisadora responsável, também participante do estudo. Portanto, será preservado o sigilo da identidade dos participantes e da escola. Os dados gerados na pesquisa serão utilizados somente para fins acadêmicos e científicos, tais como as monografias de disciplinas, a dissertação de mestrado, os artigos científicos e as apresentações em eventos acadêmicos.

BENEFÍCIOS: Os principais benefícios que a presente pesquisa oferece resumem-se na possibilidade de se posicionar alunos e professores igualmente como investigadores dos processos de ensino e aprendizagem nas aulas de inglês, propiciando o hábito de tentar entender a qualidade de vida na sala de aula e de procurar entendimentos mútuos que ajudem os participantes a criar o sentimento de comunidade de aprendizagem a partir da prática do diálogo.

INFORMAÇÕES ADICIONAIS: Os resultados estarão à disposição dos participantes quando finalizada a pesquisa. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável no Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem (PPGEL), da PUC-Rio e a outra será fornecida ao Sr.(a).


Eu, _____,
portador(a) do documento de Identidade _____,
responsável pelo(a) menor _____, fui
informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e
esclareci minhas dúvidas.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do(a) menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.


Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2021.

Responsável

Ana Paula Martins de Meneses



Profa. Dra. Inés Kayon Miller



Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

Departamento de Letras

Endereço: Rua Marquês de São Vicente, 225 Gávea - Rio de Janeiro - RJ

CEP: 22451-900

Telefone: (21) 3527-1447

Anexo 2

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um Registro de Assentimento Livre e Esclarecido, e ele é o documento que vou utilizar para convidá-lo para participar de minha pesquisa. “Assentir” significa CONCORDAR; assim, como você tem menos de 18 anos, caso deseje fazer parte desta pesquisa, precisa ler este Termo de Assentimento e assinar para confirmar que concorda em participar do estudo. Você terá seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.

TÍTULO DA PESQUISA: *Planejamento de Aula para Quem? Reflexões sobre as interações e contribuições dos alunos no planejamento das aulas remotas durante a pandemia da Covid-19.*

OBJETIVO DO ESTUDO: Neste estudo, pretendemos discutir e desenvolver entendimentos sobre questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem de inglês nas nossas aulas. A pesquisa contribuirá para a reflexão e o entendimento de questões advindas do ambiente da sala de aula virtual, mediada pela utilização de recursos digitais tais como Google Sala de Aula, Google Meet e outros, e das propostas pedagógicas idealizadas e desenvolvidas colaborativamente durante as aulas remotas vivenciadas no ano letivo de 2020.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: As contribuições na pesquisa serão feitas através de dados gerados em conversas durante encontros online entre professora e alunos, no primeiro bimestre do ano de 2021, onde discutiremos as propostas pedagógicas idealizadas e desenvolvidas colaborativamente durante as aulas remotas vivenciadas no ano letivo de 2020. Não serão divulgadas gravações em áudio, filmagens, nem fotografias dos alunos e tais materiais serão utilizados a título de transcrição e análise de dados. As atividades dos alunos serão utilizadas em posteriores reflexões feitas por professora e alunos e os dados gerados a partir dessas reflexões serão investigados pelos próprios participantes da pesquisa e discutidos criticamente em minha dissertação.

CONDIÇÃO E ALTERNATIVA À PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Para participar desta pesquisa, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O seu responsável poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é tratado(a).

RISCOS E CUIDADOS PROCEDIMENTAIS: Esta pesquisa possui riscos mínimos. Talvez você possa sentir desconforto em falar sobre algum tema ou assunto porque as informações geradas são sobre suas próprias opiniões, impressões e emoções a respeito das aulas de inglês. De modo a reduzir esse possível mal-estar, as atividades serão desenvolvidas de maneira aberta e flexível, sendo possível sua eventual reformulação ou até o seu encerramento, caso assim deseje. Dessa forma, você poderá escolher não responder a quaisquer perguntas que o(a) façam sentir-se

incomodado(a), sugerir redirecionamentos no desenvolvimento da conversa ou solicitar o seu encerramento.

CONFIDENCIALIDADE: Seu nome não será divulgado em qualquer momento da pesquisa, bem como nenhuma filmagem, foto ou registro oral será reproduzido ou exposto. Nenhuma divulgação científica partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa ou seus vínculos institucionais, exceto os relacionados à pesquisadora responsável, também participante do estudo. Portanto, será preservado o sigilo da sua identidade e o nome da escola também será omitido. Os dados gerados na pesquisa serão utilizados somente para fins acadêmicos e científicos, tais como as monografias de disciplinas, a dissertação de mestrado, os artigos científicos e as apresentações em eventos acadêmicos.

BENEFÍCIOS: Os principais benefícios que a presente pesquisa oferece resumem-se na possibilidade de se posicionar alunos e professores igualmente como investigadores dos processos de ensino e aprendizagem nas aulas de inglês, propiciando o hábito de tentar entender a qualidade de vida na sala de aula e de procurar entendimentos mútuos que ajudem os participantes a criar o sentimento de comunidade de aprendizagem a partir da prática do diálogo.

INFORMAÇÕES ADICIONAIS: Os resultados estarão à disposição dos participantes quando finalizada a pesquisa. O nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável no Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem (PPGEL), da PUC-Rio e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, fui informado sobre a pesquisa e sei que a qualquer momento poderei pedir novas informações. Entendo que meu responsável poderá modificar a decisão de participar a qualquer momento. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar da pesquisa. Li e esclareci as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2021.

Nome: _____

Telefone: _____

Ana Paula Martins de Meneses
Pesquisadora

Profa. Dra. Inés Kayon Miller
Orientadora

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

Departamento de Letras

Endereço: Rua Marquês de São Vicente, 225

Gávea - Rio de Janeiro - RJ

CEP: 22451-900

Telefone: (21) 3527-1447.

Anexo 3

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ao Diretor e Coordenadora da [REDACTED]

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa sob o título **Planejamento de Aula para Quem? Reflexões sobre as interações e contribuições dos alunos no planejamento das aulas remotas durante a pandemia da Covid-19**, no Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem (PPGEL), do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a ser realizada pela aluna mestrande Ana Paula Martins de Meneses, pesquisadora principal, contatável via telefone [REDACTED] ou e-mail [REDACTED]; sob orientação da Profa. Dra. Inés Kayon de Miller, contatável via telefone (21) [REDACTED] ou e-mail: [REDACTED]. Você também poderá entrar em contato com a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio), pelo telefone (21) 3527-1618 ou presencialmente no endereço: Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea – RJ, CEP 22453-900. A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio é a instância da Universidade destinada a avaliar eticamente os projetos de pesquisa dos professores, pesquisadores e discentes.

Nesta pesquisa, pretendemos entender questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem de inglês no contexto da educação à distância, mediada pela utilização de recursos digitais tais como Google Sala de Aula, Google Meet e outros. Os dados serão gerados pela turma do 7º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa será realizada durante conversas investigativas durante encontros entre professora e alunos, no primeiro bimestre do ano de 2021, onde discutiremos as propostas pedagógicas idealizadas e desenvolvidas colaborativamente durante as aulas remotas vivenciadas no ano letivo de 2020. As contribuições dos alunos para a pesquisa serão feitas através de textos escritos, gravações de discussões feitas nas aulas e pôsteres produzidos durante as aulas de inglês, durante o primeiro semestre de 2021. Não serão divulgadas gravações em áudio, filmagens, nem fotografias dos alunos e tais materiais serão utilizados a título de transcrição e análise de dados. As atividades serão utilizadas em posteriores reflexões feitas por professora e alunos e os dados gerados a partir dessas reflexões serão investigados pelos próprios participantes da pesquisa e percorridos criticamente em minha dissertação.

Os nomes dos alunos serão removidos dos textos escritos, e pôsteres, sendo substituídos por nomes fictícios para preservar suas identidades. A pesquisa envolve riscos mínimos, como um eventual reconhecimento do texto escrito pelo(a) aluno(a). As informações serão utilizadas somente para fins acadêmicos e científicos. Ressaltamos que o nome da instituição será omitido na pesquisa. Contudo, a referência ao ensino bilíngue de uma escola da rede particular no Estado do Rio de Janeiro pode apresentar o risco de reconhecimento da instituição.

Estaremos à disposição para qualquer esclarecimento durante a pesquisa. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a mesma.

Esta carta de anuência encontra-se impressa em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida à escola.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2021.

Ana Paula Martins de Meneses
Pesquisadora

Profa. Dra. Inés Kayon Miller
Orientadora

Declaramos ter lido a carta de anuência e concordamos que a pesquisa seja realizada na _____ em horário escolar com um grupo de alunos matriculados no 7º ano do Ensino Fundamental. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, dos possíveis riscos de desconforto ou constrangimento com a divulgação dos dados, e do eventual reconhecimento da escola no texto da pesquisa.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2021.

Diretor administrativo

Coordenadora pedagógica

Anexo 4

CARTA-CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DE MESTRADO

Prezados responsáveis,

Os alunos do 6º ano estão sendo convidados pela Profa. Ana Paula Meneses, professora de Inglês, a fazerem parte de um grupo de pesquisa em Prática Exploratória cujas percepções, descobertas e reflexões poderão fazer parte de sua dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada (PUC-Rio). Os objetivos da pesquisa são:

- ✓ desenvolver a habilidade de compreender o próprio ambiente de aprendizagem (meta-aprendizagem);
- ✓ refletir sobre as abordagens dos conteúdos do semestre (criatividade e criticidade);
- ✓ contribuir para o mútuo desenvolvimento cognitivo, social e linguístico.

As atividades serão realizadas nas aulas de inglês, utilizando os próprios conteúdos da disciplina de maneira colaborativa e com uso de tecnologias utilizadas nas aulas remotas durante o 2º semestre de 2020. Ao final desse rico processo, cada aluno participante receberá um certificado de ‘Aluno Praticante Exploratório’. Nomes, imagens, ou filmagens dos participantes não serão divulgados. Os participantes terão nomes fictícios para a proteção de suas identidades, porém, atendendo as exigências da Câmara de Ética da PUC-Rio, solicitamos o preenchimento e assinatura do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO que segue em anexo.

Atenciosamente, Coordenação Acadêmica de Inglês

Anexo 5

CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio

Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 013/2021 – Protocolo 25/2021

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: "Planejamento de Aula para Quem? Reflexões sobre as interações e contribuições dos alunos no planejamento das aulas remotas durante a pandemia do COVID-19" (Departamento de Letras da PUC-Rio)

Autora: Ana Paula Martins de Meneses (Mestranda do Departamento de Letras da PUC-Rio) **Orientadora:** Inés Kayon de Miller (Professora do Departamento de Letras da PUC-Rio)

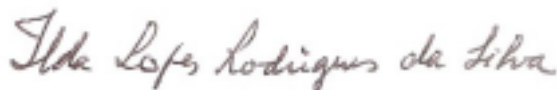
Apresentação: Pesquisa qualitativa de cunho autobiográfico que buscará entendimentos sobre as crenças relacionadas à construção colaborativa de planejamento de aula e sobre as contribuições dos alunos nas escolhas das atividades avaliativas. Adotará uma abordagem investigativa apoiada na Prática Exploratória (abordagem de integração entre pesquisa e pedagogia) e de Pesquisa do Praticante. Será desenvolvida num ambiente de ensino e de aprendizagem junto a uma turma de inglês, composta de vinte e oito alunos do sétimo período do ensino fundamental na faixa de idade de 12 a 13 anos. A geração de dados se dará em dois momentos: o primeiro resultará da realização de Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório sobre o material virtual produzido em 2020 pelo grupo de alunos e o segundo utilizará esse conteúdo em Atividades Reflexivas com Potencial Exploratório. Ambos serão aplicados cooperativamente pelos alunos-pesquisadores e professora pesquisadora com o uso de recursos virtuais. Pesquisa do âmbito da Linguística Aplicada com suporte na Teoria da Avaliatividade.

Aspectos éticos: O projeto, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. Os Termos expõem com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Garantem o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados. Informam sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Parecer: Aprovado



Prof. José Ricardo Bergmann
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio



Profa. Ilda Lopes Rodrigues da Silva
Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 05 de maio de 2021

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio –
CEP/PUC-Rio Rua Marquês de São Vicente, 225 -
Gávea – 22453-900 Rio de Janeiro – RJ – Tel. (021)
3527-1612 / 3527-1618 e-mail: vrac@puc-rio.br

APÊNDICES

TRANSCRIÇÕES DAS CONVERSAS EXPLORATÓRIAS

EXCERTO 1

Pergunta-guia 1: O que vocês acharam de terem participado dos planejamentos das aulas remotas?

1	Luma: <u>eu</u> acho: eu acho legal as as: os alunos participarem dos planej-
2	planejamentos das aulas, porque: às vezes também não fica: <u>tão</u> chato assim
3	a a não fica: sabe, às vezes é legal os alunos participarem pra:(.)
4	Ana: >pra saber a opinião deles, né?<
5	Luma: é, e pra e pra tirarem as suas <u>dúvidas</u> <u>também</u> , a a, as vezes fica-a
6	tem gente que que estuda melhor com (.) que estuda melhor com: (.) que
7	estuda melhor de outro jeito.
8	Ana: [cada um estuda com-]
9	Luma:[é: cada um gosta de um jeito]
10	Ana: [cada um gosta de estudar de um jeito] diferente
11	Luma: é, às vezes (.) sei lá
12	Caio: é assim (.)é, eu sei que os alunos tipo querem só brincar e tal,
13	eu acho, mas eu acho muito importante a: cobrança dos alunos, porque tipo:
14	eu acho <u>legal</u> >tipo você fazia< uma sequência de slides, que nem você _
15	fazia (.) uma video <u>lesson</u> , e tipo: era pra gente aprender <u>melhor</u> , mas pra
16	gente fixar a gente tinha que fazer algum jogui:nho
17	Ana: [aham]
18	Caio: ()tanto pra você ver o desenvolvimento da <u>gente</u> , quanto pra gente
19	tipo, miss >era muito legal< que tipo: depois da gente responder

EXCERTO 2

Pergunta-guia 2: Vocês acham que as sugestões que vocês deram para o meu planejamento valeram a pena?

20	Ana: vocês <u>acham</u> que as sugestões que vocês deram para o meu planejamento
21	valeram a pena?
22	José: eu acho, porque o os alunos partici- participan:do, eles se sentem
23	mais íntimos com os professores pra poderem [participar]
24	Ana: [a é, isso é legal, né?](.) eu
25	também acho que isso aproxima muito os os alunos dos professores.
26	José: é (.) os: alunos também às vezes têm umas idéias <u>boas</u> , tipo: é: o
27	professor tá querendo fazer um <u>trabalho</u> >que aí vai ter que escrever uma redação<
28	°um exemplo só, tá?° >um exemplo aleatório que veio na minha cabeça< hh
29	aí:: aí os alunos, vai todo mundo fazer de má vontade porque é um SACO
30	redação >essas coisas< hh aí alguém chega assim, o miss, você pod-a gente
31	tá se comportando <u>muito</u> (.) você pode fazer, por favor, é: apresentação de
32	slides? e aí: e aí: na data de entrega a gente tem que apresentar? aí eu
33	acho isso uma boa ideia porque aí os alunos fazem com mais boa vontade (.)
34	e fica mais legal pros alunos.
35	Ana: quando a proposta vem dos alunos [é diferente]
36	Luma: [os alunos ficam mais à vontade]
37	Ana: é verdade (.) exatamente
38	Rian: eu ia falar tipo porque: a maioria dos professores também não ligavam
39	pra nossa opinião do que a gente achava de:: <u>tantas</u> atividades ou é: as
40	atividades que eles passavam ou o tipo de atividades que eles passavam

41	só que <u>você</u> você na minha opinião era era uma das melhores professoras
42	por isso, porque você às vezes perguntava a nossa opinião, entendeu?
43	Ana: e por que você acha que os professores não escutam?
44	Rian: porque às vezes eles acham que às vezes os alunos são muito: infantis
45	e não tão preparados [pra maturidade, sei lá]
46	Caio: [miss miss, posso dar minha opinião?]
47	Ana: quero escutar
48	Caio: eu acho que: às vezes os <u>professores</u> . não é que eles não queiram
49	que tipo: os alunos tipo se divirtam e façam uma coisa chata
50	José: [é é os professores eles acham que]
51	Caio: [mas tipo é que]no conceito <u>deles</u> . isso dá CERTO
52	José: [() eles vão acreditar que é farra, é isso]
53	Caio: dá certo, e tem uma forma mais legal de se aprender (.) que era o
54	jeito que voc- que era o jeito que você introduziu pra gente, porque a
55	gente nunca teve isso.
56	Ana: um::
57	Marcela: às vezes os professores só sabem passar trabalho, entendeu?
58	e tipo, se eles (perguntam) pra gente >tipo< o que: vocês gostariam de
59	fazer que vocês iam achar, >que vocês acham< que ia ser melhor pra
60	entender a matéria e tal hh aí a gente responde tipo <u>kahoot</u> , sei lá, esses
61	negócios assim, <u>slide</u> (.) aí o professor às vezes não escuta e passa mais
61	trabalho, entendeu?
62	Ana: aham
63	Ana: duas coisas (.) por que será que os professores não escutam?
64	normalmente não escutam os alunos

65	Ingrid: então miss eu acho super <u>legal</u> essa ideia dos alunos partici-
66	parem porque por exemplo quando o professor passa uma atividade que os
67	alunos não gostam, automaticamente os alunos param de prestar atenção na
68	aula porque fic- começa a ficar uma aula chata (.) então quando fica um
69	quando o professor faz alguma coisa que os alunos <u>gostam</u> (.) que:: é
70	divertida né porque a gente também não gosta de ficar estudando só com
71	exercício: a gente também gosta de fazer certas coisas divertidas
72	Ana: uhum
73	Ingrid: é: daí a gente presta mais atenção a aula fica mais divertida
74	fica mais legal hh e a gente acaba aprendendo também.
75	Ana: aham
76	Ingrid: () cada um tem um jeito de aprender então eu acho super
77	legal os professores escutarem a nossa <u>opinião</u> e ter os <u>momentos</u> de: estu
78	do de dever assim e também ter aquele: aquela <u>parte</u> da aula que vai ser
79	mais divertida, que va:i: (.) deixar a aula mais descontraída.

EXCERTO 3

Pergunta-guia 3: Qual seria o lado ruim dos alunos participarem dos planejamentos dos professores?

80	Ana: e qual seria o lado ruim disso: qual seria o lado ruim dos alunos
81	participarem dos planejamentos do-dos professores?
82	Caio: o lado ruim?
83	Ana: É hh
84	José: os alunos, alguns alunos, não todos especificamente, em alguns casos
85	na nossa escola eu ↑ não sei se teri:a, [mas]
86	Ana: [hum]
87	José: em a- até hoje nunca aconteceu, mas os alunos () iam iam se
88	aproveitar do professor bonzi:nho e (deixa isso). na nossa escola que eu
89	me lembre >nunca teve< mas e: mas pode ter.
90	Ana: a Elaine ia falar alguma coisa(.) então o lado ruim pode ser que os
91	prof- que alguns alunos iriam querer se aproveitar: e você acha que seria,
92	o professor que deixasse >os alunos participarem< seria bonzinho↓
93	José: não, aí, não, tipo, eles podiam se aproveitar do professor bonzi:nho
94	pra: fazer: pra escolher a atividade e >fazer farra< tipo o professor tá
95	[dando]
96	Ana: [fazer farra, né?]
97	José: o professor tá dando a oportunidade deles pra eles poderem escolher
98	a atividade hh aí eles vão lá e esco- escolhem a atividade, só que não
99	adianta eles ficam fazendo FARra [(.)] aí não adianta.
100	Ana: [uhum]
101	Caio: Miss, então(.) eu acho que não tem o lado ruim do: dos: alu:nos é:
102	terem uma participação no >planejamento do professor< =terem uma

103	participação(.) mas também o professor não pode hh falar assim porque
104	também os alunos não têm uma noção da FORMa [que a matéria é complicada]
105	Ana: [i::sso (.) legal (.) legal]
106	Caio: e tipo:: do TANTo que: porque o professor <u>sabe</u> o quanto tempo ele
107	levou pra aprender <u>isso</u> !_
108	Ana: é: lembra daquele quadro que eu mostrei? =aquele <u>tanto</u> de coisas que
109	a gente TINha que fazer? né? o professor <u>sabe</u> o que tem que fazer, mas o
110	mas o <u>como</u> vai <u>fazer</u> , o ouvir o aluno >não significa que< o aluno vai _
111	decidir tudo hh mas que algumas coisas vão ter a opinião do aluno ali
112	dentro.
113	Caio: é miss esse é o meu ponto(.)
114	Ana: ahm
115	Caio: () participação, mas tipo: o prof- o professor também tem tem que
116	ter o <u>consenso</u> , tipo tem que entender que tipo >não pode ser só aquilo<
117	também tem que ter <u>cópia</u> (.) é tem que fazer alguns exercícios no livro.
118	claro também não pode ser aquele negócio de ()
119	Ana: aham hhh
120	Caio: mas, tipo:: uma de vez em quan::do ali:, umas duas no tra- no dever
121	de <u>casa</u> .
122	Ana: uma coisa equilibrando a outra, né?
123	Caio: é, não <u>dá</u> ficar só com <u>jogo</u> e não dá ficar só com exercício.
124	Sérgio: Miss um dia a gente pode fazer no presencial?
125	Ana: a eu gostaria! (.) [eu gostaria mesmo.]
126	Sérgio: [talvez na próxima, né?]

127	Caio: nossa, miss, tipo um conversation, miss tipo um conversation <u>class</u> .
128	Sérgio: miss, é a primeira vez que a gente faz aula de noite.
129	Luma: oh miss, o José falou bem no comecinho sobre: o professor se
130	aproximar do aluno, certo?
131	Ana: aham, aham
132	Luma: então, aí eu lembrei do conversation <u>class</u> (.)
133	Ana: ah é mesmo, né?
134	Luma: é, que a gen- que o conversation class que a gen- primeiro a gente
135	SEMPRE melhorava tipo o nosso inglês = a gente expandia mais o nosso
136	vocabulário: .h e a gente sempre:: também a gente se aproximava mais do
137	profe- o >a gente se aproximava< mais do professor, do aluno. a gente
138	sempre: ficava mais <u>próximo</u> porque: [só que você:]
139	Ana: [sabia que eu tenho] saudades dessas aulas?
140	Caio: miss, miss, >como é que você teve< ideia do do conversation class?
141	Luma: [o que, miss?]
142	Ana: eu tenho saudade, dessas aulas [de conversation class]
143	Luma: [é: conversation class] era muito legal, hh todo mundo gostava.
144	Caio: [miss, miss, >como é que você<] >como é que você teve< a ideia de
145	tipo de conversation class?
146	Rian: [é mesmo.]
147	Ana: [eu tive] eu sugeri isso pra miss Fernanda porque:: eu queria (.)
148	justamente, eu queria <u>ouvir</u> mais vocês. e aí numa aula com todo mundo
149	<u>junto</u> a gente não, eu não conseguia assim, poucas pessoas tinham
150	oportunidade de falar hh a gente não conseguia tratar um tópico mais

151	profundamente, aí ela gostou da ideia de dividir a <u>turma</u> em partes e a
152	gente foi: e: foi muito legal! (.) Elaine quer falar, fala, Elaine.
153	Elaine: bom, eu acho que algumas pessoas iriam querer se aproveitar do
154	professor e pedir tudo <u>fácil</u> h e iriam acabar não aprendendo muito porque
155	você: já que você já tem a prática hh você não ia se esforçar <u>muito</u> .
156	Ana: você acha que a <u>maioria</u> dos alunos iria querer se aproveitar ou só
157	uma minoria? (.) o que que <u>vocês</u> acham disso?
158	Elaine: eu acho que <u>só</u> a minoria, mas [algumas pessoas]
159	Luma: [eu concordo com a Elaine, miss]
160	Ana: [só alg- am]
161	Luma: eu acho que podem ter alguns alunos que: podem querer mas também,
162	os professores não são-tem a maioria dos professores não são .hh não são
163	tipo:: sabe! eles não iam deixar isso acontecer, eu acho.
164	Ana: aham (.) o professor ele continua sendo o <u>adulto</u> ali:: ele continua
165	sendo o profissional que tá ali a fren:te e vai, é: peneirar
166	Luma: [exatamente] a escola não botaria uma pessoa que::
167	Ana: o professor vai peneirar aquelas ideias dos alunos e (.) nada maluco
168	né? a gente espera que nada muito doido possa vir dali (.) >tem aluno que
169	sugere coisa doida, né< hhhh e têm coisas MUITO boas, gen::te, muita muita
170	sugestão <u>boa</u> ! que aparecem dos alunos (.) às vezes eu entrava na sala
171	com uma <u>ideia</u> , é:: eu sabia, vamos supor (.) a hoje eu tenho, nós vamos
172	estudar tipos de frases. aí eu tava, eu pensei numa estratégia (.) numa
173	forma de dar aquela matéria! (.)aí eu pen- eu conversava com vocês traziam
174	uma opinião e a aula ficava tão leGAL (.) né, e aí a gente dava a MESma

175	matéria só que de <u>outras</u> maneiras, né? (.) foi uma vez até, com uma: uma
176	atividade que a gente fez <u>com</u> música que que foi a gente pegou uma matéria
177	e a gente procurou dentro de músicas algumas coisas, FALA Marcela
178	José: <u>no</u> ssa miss eu <u>am</u> ava song activities que a gente tinha que: descobrir
179	a:: é:: que a gente tinha que:: era-era entender a letra da música? era
180	não era?
181	Dudu: [é::]
182	Ana: [ca:da] song activity tinha um-uma função, né?
183	José: É: você tinha que di-entender a letra da música não era, é que eu
184	confundi [se era: entender a letra da música ou descobrir qual era a
185	música]
186	Dudu: [ficava tocando a música você descobria a palavra], °eu lembro° (.)
187	Ana: é, tinha atividade assim,
188	Dudu: eu também gostava muito do song activity,
189	José: [eu também], era muito maneiro, miss
190	Caio: [>miss, eu posso falar uma coisa?<] a falando sobre o song activity
191	() song activity, tipo: eu <u>ad</u> oro song activity que tipo aí tinha umas:
192	tipo <u>cento</u> e trinta <u>pal</u> avras
193	Ana: hhhh
194	Caio: e que tipo parecia que tinham: (.) trinta só.
195	Ana: é=rapidinho=passava rapidinho.
196	Caio: tipo você botava algumas músicas tipo que todo mundo conhecia::
197	tipo: ninguém conhecia(.) tipo algumas que a gente conhecia só que a gente
198	não sabia a letra.
199	Dudu: eu gostava muito quando: [()]

200	Caio: [() nossos] conversation class↑ ()
201	Caio: em <u>vários</u> conversation class, você perguntava a nossa opinião do que
202	o que poderia ser a próxima aula.
203	Ana: aham
204	Caio: o que que a gente poderia:: é:: trabalhar em <u>grupos</u> , ou pra
205	apresentar alguma <u>coisa</u> , ou até mesmo você fazia uma pergunta base que
206	tipo:: aa:: qual foi a sua última via:gem? é:: essas coisas tais que
207	praticava nosso inglês e a gente se divertia <u>muito</u> de ouvir os comentários
208	tipo: era muito engraçada a aula.
209	Ana: hh
210	Caio: (e muito importante)

EXCERTO 4

Pergunta-guia 4: Vocês acham que daria certo se os alunos planejassem toda a aula?

211	Ana: Marcela, fala (.)eu quero ouvir a Marta. Marta ainda não
212	falou nada. aninha, fala comigo também, depois da Marcela.
213	Marcela: miss, eu não quero falar mais não.
214	Ana: não quer? nossa (.) .h tá mas você acha, eu vou te pergunTAR = vou te
215	cutucar (.) você acha que: que: iria dar certo se: os alunos planejassem
216	<u>toda</u> a aula? (.) se o professor viesse e ó a gente tem que trabalhar
217	VERbos, a gente tem que trabalhar classes gramatiCAIS, a gente tem que
218	trabalhar Esses textos aqui: e aí, gente, como vocês querem trabalhar? =
219	vocês acham que isso dá certo?
220	Marcela: não tipo: o alu- só o aluno planejar a a aula <u>não</u> , mas tipo
221	também SÓ o professor a aula fica muito repetitiva = fica muito chata,
222	entendeu? .h
223	Ana: aham
224	Marcela: que (.) teve um professor aí que eu não vou °citar nomes, né°
225	aí: é:: ele não:: tipo ele só dava a mesma coisa .h era matéria <u>diferente</u> ,
226	mas era a mesma coisa.
227	Ana: uhum

228	Marcela: entendeu? = ele tipo não fazia [nada]
229	Ana: [mesmo ti-] mesmo tipo de aula (.)
230	Marcela: é: exatamente
231	Ana: uhum
232	Marcela: exatamente, miss e é muito CHAtO, ninguém aguenta ficar fazendo
233	a mesma coisa .h toda aula.
234	Ana: uhum (.) Marta, fala comigo. fala Aninha: você gosta de dar a s-
235	você gosta de dar a sua opinião com relação a a como vai ser a atividade?
237	Ana: fala, Ana: você gosta de dar a sua opinião com relação às aulas?
238	Marta: então, sim↑ porque eu acho que os <u>professores</u> é: eles têm que
239	planejar algumas aulas, mas assim os alunos podem dar dicas e ajudas
240	>pras aulas ficarem mais dinâmicas< e <u>legais</u> .
241	Ana: uhum as aulas, tipo assim, planejar com as idéias dos alunos
242	Marta: aham não os alunos criArem a aula, mas ajudarem o professor a
243	fazer a aula mais dinâmica, mais diverti:da
244	Ana: pra aula ficar com a cara dos alunos=não com a cara do professor
245	(.) né?
246	Marta: aham
247	Ana: <u>isso</u> é o que eu acho legal a a aula de vocês, é: do ano passado eu
248	achei que durante o ano a as aulas foram ficando mais com a cara de
249	vocês, entendeu? talvez tudo que a gente tenha feito no ano passado
250	possa não dar certo com outra turma, porque a turma de <u>vocês</u> É a turma

251	de vocês e cada turma é uma turma, né? e você, Sérgio, fala, o que você
252	acha?
253	Sérgio: eu o quê?
254	Ana: sobre os alunos darem opinião sobre as aulas (.) você acha que dá
255	certo isso?
256	Sérgio: eu acho
257	Ana: por que que você acha que dá certo?
258	Sérgio: a: porque os alunos têm que dar a opinião deles, né?
259	Ana: e por que os alunos têm que dar a opinião deles? tem professor que
260	discorda (.)
261	Sérgio: é?
262	Ana: é

EXCERTO 5

Pergunta-guia 5: Vocês acham que prova é importante?

263	Ester: miss, I'm so sorry, I forgot
264	Ana: a:: Ester↑ você chegou aGOra: hhh não acredi:to (.) a gente tá
265	falando em português, tá, Ester?
266	Ester: a: que bom hhh
267	Ana: olha só: eles já até acostumaram com a minha voz em português agora
268	olha só, agora por último a gente = eu quero que a gente fale um
269	pouquinho de prova = o Rian falou alguma coisa que eu não consegui
270	entender, <u>Rian</u>
271	Rian: não, eu falei que eu prefiro fazer prova no chromebook por motivos
272	personais
273	Ana: a:: por motivo óbvios hhh (.) olha só, mas pro:va, independente de
274	ser no chromebook vocês acham que a prova é import <u>ante</u> = qual é a
275	importância da prova? é:: e avaliação em geral? porque <u>avaliação</u> , gente
276	não precisa ser <u>prova</u> exatamente (.) o aluno ser avaliado, ele pode ser
277	avaliado de várias maneiras. o que vocês acham de serem avaliados com
278	<u>provas</u> ?
279	Caio: miss, eu posso: dar a minha opinião?
280	Ana: cla:ro
281	Caio: o: mister George
282	José: °depois do Caio eu também quero dar a minha opinião°
283	Caio: não, não vou citar nomes, vamos fazer que nem a Marcela, vou ficar
283	em ()
285	Ana: Isso, melhor.
286	Rian: [já falou o nome agora]
287	Caio: [()] porque se não vai dar briga
288	José: o Caio, mas é sob- o Caio, mas a miss tá fazendo pergunta sobre

289	ela e não sobre o inglês da escola
290	Ana: é é em geral
291	Caio: em <u>geral</u> eu acho: prova, é assim, eu sou dividido meio com prova
292	porque tipo: eu sou <u>completamente</u> a favor de tipo trocar a prova, teste
293	por algum trabalho
294	Ana: uhm (.) você acha que os alunos conseg- você acha que os
295	professores conseguem avaliar os alunos de outra <u>forma</u> sem ser prova?
296	Caio: aham, eu posso: falar uma coisa, miss?
297	Ana: ahm
298	Caio: o:: mister Juliano tipo: ele não gosta de tipo dar, >ele já disse
299	isso pra gente< ele não gosta de dar tipo teste, prova, tipo formulário
300	tal tipo: ele prefere lançar um trabalho de teste e tipo ele lança tipo
301	uma semana pra gente fazer, e que tipo: eu me sinto: BEM melhor, mais
302	satisfeito em fazer um trabalho é:: assim, do que, tipo aprendendo do
303	mesmo jeito porque tipo ele botou o trabalho e tipo: eu vou explicar o
304	contexto, mas não precisa ser assim (.) mas tipo ele pegou o momento que
305	a gente tava vendo que era a quaresma de semana santa e: tipo ele: pediu
306	pra gente fazer cinco questões e fazer uma entrevista.
307	Ana: aham (.) e alguém aqui prefere prova?=o que você acha, Rian? você
308	acha que a prova é necessária como instrumento de avaliação ou=
309	Rian: miss, eu a:cho que a prova muitas vezes é pra demonstrar nosso
310	conhecimento, entendeu? só que muitas <u>vezes</u> hh o professor faz uma
311	questão de maneira diferente do que a gente viu em sala de aula (.)
312	Ana: uhum

313	Rian: aí às vezes é só compreensão que falta mesmo = normalmente a gente
314	<u>sabe</u> as coisas, então eu acho que na prova também é importante
315	<u>considerar</u> se o aluno respondeu perguntas e acertou durante a aula que
316	às vezes pode ter sido também só porque deu um branco na hora da prova
317	Ana: eu concordo completamente com isso que você tá falando (.) muitas
318	vezes o aluno na prova ele não mostra o que ele sabe e na aula ele
319	muito mais que ele sabe. Marcela, pode falar. o que você acha, Marcela?
320	Marcela: miss, eu acho, tipo assim, a prova, tipo, é igual o Rian, eu
321	muitas vezes necessário, mas às vezes, tipo, já é muita coisa, tipo: é:
322	teste, negócio de outros e: a prova, aí a gente fica muito: [como fala?]
323	Ana: [sobrecarregados]
324	Marcela: ISSO, isso.
325	José: oh miss, eu acho que a prova deveria ser substituída por vários
326	pequenos formulários.
327	Ana: mas aí você não acha que formulário tem cara de prova?
328	José: ah formulário tu não estuda
329	Ana: ah é? hhh
330	José: oh miss, oh miss, qual que é o propósito da prova?
331	Caio: calma aí, José, na moral, na moral, <u>formulário</u> (.) é uma prova
332	reduzida
333	Ana: qual é o propósito da prova? qual é o propósito da prova?
334	José: qual é o propósito da prova, miss? é isso que eu tô te perguntando
335	Caio: posso botar na minha opinião?
336	José: NÃO, to zuando, vai.
337	Caio: o propósito da prova, pra mim hhh filho da mãe, tá rindo hh, o

338	propósito pô, perdi a concent- o propósito da prova, pra mim é:: tipo o
339	mostrar que a gente sabe: da matéria, é isso (.) que é mostrar que a
340	gente sabe: da matéria, é isso.

EXCERTO 6

Pergunta-guia 6: Se não houvesse prova, vocês acham que seriam bem avaliados?

341	Ana: e se, e se não houv- não houvesse prova, vocês acham que vocês
342	seriam bem avaliados? conseguimos avaliar vocês?
343	Caio: miss (.)
344	Ana: hum
345	Caio: miss (.)
346	Ana: pode falar
347	Caio: é: eu acho que:: dependendo do que o professor fize:sse até que:
348	poderia ser uma b-boa.
349	Ana: eliminar a prova? e fazer outras avaliações?
350	Caio: posso falar uma coisa, miss?
351	Ana: claro†
352	Caio: seria muito legal se, tipo, a gente tivesse um trabalho, assim mas
353	tipo:: um trabalho:: que tenha a ver com a matéria, é claro (.) por
354	exemplo um resuminho, por exemplo o que eu gostei <u>muito</u> com a professora
355	de ep- miss Juliana fez com a gente que eu gostei muito tipo ela botou
356	algumas páginas pra gente (.) a gente fez um resumo no caderno, tipo era
357	um resumo colorido, tipo:: era tipo bem legal, pra tipo a gente: usar
358	isso pra estudar pro teste (.) e tipo isso: me ajudou muito
359	Ana: muito bom, muito bom
360	Caio: aí tipo: poderia fazer um trabalho que tipo: a pessoa:, >sem a ver
361	com participação<, é:: que isso tem a ver com participação, mas tipo::
362	algumas coisas em classe, por exemplo uma:: conVERsa que o professor
363	tivesse com o aluno, não com um aluno específico, mas tipo uma <u>aula</u> , em
364	que o professor se- em que o professor pudesse <u>avaliar</u> o que o aluno

365	sab <u>ia</u> , aí que tipo: você perguntava pra cada um dos alunos (.) aí que
366	tipo: tinha uma pergunta pra cada aluno e tipo se o se aluno não
367	soubesse, você podia explicar a resoJosé da questão pra ele.
368	Ana: aham (.) pode falar, Marta.
369	Marta: então, miss, eu acho que pra prova é import-pra: avaliar
370	assim é:: o nível de conhecimento do <u>aluno</u> (.) mas também assim, tipo:
371	às <u>vezes</u> , a gente não precisa fazer prova e o teste, agent-em vez d-tes
372	em vez do teste >a gente pode fazer< que nem o mis- o mister Juliano fez
373	(.) um <u>trabalho</u> , que vale <u>nota</u> , tipo sei lá um vídeo, um resumo, alguma
374	coisa que vale nota, entendeu?
375	Ana: uhum