



Patrícia Graeff Viana Liquieri Ribeiro

**Conversas exploratórias sobre o poder de veto no espaço
escolar: coconstrução de caminhos para uma
aprendizagem dialógica**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Letras/Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do Departamento de Letras da PUC-Rio.

Orientadora: Inés Kayon de Miller

Rio de Janeiro
Abril 2022



Patrícia Graeff Viana Liquieri Ribeiro

**Conversas exploratórias sobre o poder de veto no espaço
escolar: coconstrução de caminhos para uma
aprendizagem dialógica**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção
do grau de Doutora 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

Renato Pontes Costa

Departamento de Educação – PUC-Rio

Tânia Mara Gastão Saliés

UERJ

Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Departamento de Letras – PUC-Rio

Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra

UERJ

Rio de Janeiro, 08 de abril de 2022.

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

Patrícia Graeff Viana Liquieri Ribeiro

Graduou-se em Letras (Português/Inglês) pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP) no ano de 2007. Obteve o título de Especialista em Leitura e Produção de Texto pela Universidade Federal Fluminense em 2009. É Mestre em Língua Portuguesa (PROFLETRAS) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP), defendendo sua dissertação no ano de 2017. Atua como professora de português e produção textual na rede pública e privada nos municípios de São Gonçalo e Niterói.

Ficha Catalográfica

Ribeiro, Patrícia Graeff Viana Liquieri

Conversas exploratórias sobre o poder de veto no espaço escolar : coconstrução de caminhos para uma aprendizagem dialógica / Patrícia Graeff Viana Liquieri Ribeiro ; orientadora: Inés Kayon de Miller. – 2022.

186 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2022.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Prática exploratória. 3. Poder de veto. 4. Pesquisa do praticante. 5. Conversas exploratórias. I. Miller, Inés Kayon de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

Para a memória de Enio Viana, meu pai, por sua alegria, amor e generosidade. Que o esforço depositado neste trabalho possa ecoar meu eterno amor e gratidão.

Agradecimentos

A Deus por me permitir ter saúde, por me guiar e me conceder a oportunidade de seguir em frente mesmo diante às adversidades da vida.

Ao meu amado marido, Wellington, por todo amor, dedicação, companheirismo e paciência dedicados a mim ao longo de tantos anos e, em especial, ao longo da escrita desta tese. E por ser um leitor diligente e crítico dos meus escritos.

À minha filha, Lara, simplesmente por existir e por me lembrar tantas vezes, por meio de um “mamãe”, de um abraço, um sorriso ou um olhar - nos momentos mais tensos de escrita - qual é a minha mais preciosa produção.

Ao meu querido irmão, Enio, que sempre me motivou e foi um ouvinte paciente quando eu precisava.

Aos meus familiares, mãe, sogra, sogro que compreenderam as minhas faltas, meus momentos de afastamento e que sempre me apoiaram durante todo esse processo.

A minha querida orientadora e professora Inés Kayon de Miller por sua incomparável sensibilidade na coconstrução de conhecimentos e por reconhecer a minha voz durante todo este trabalho.

Aos meus colegas de turma, especialmente, Diego, Thelma, Emanuelle e Beatriz, pelas conversas e por tantos textos indicados e compartilhados.

Aos meus alunos e colegas de profissão que participaram deste processo e tornaram este trabalho possível.

À PUC-Rio.

Aos professores e professoras do PPGEL.

Aos professores da banca examinadora.

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

Resumo

Ribeiro, Patrícia Graeff Viana Liquieri; Miller, Inés Kayon de (Orientadora). **Conversas exploratórias sobre o poder de veto no espaço escolar: coconstrução de caminhos para uma aprendizagem dialógica.** Rio de Janeiro, 2022. 188 p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente pesquisa tem como objetivo a busca de entendimentos sobre o poder de veto no contexto escolar e os caminhos que os praticantes do processo de ensino-aprendizagem podem construir para uma aprendizagem dialógica. Ancorada na abordagem da Prática Exploratória, entendo alunos e professores como praticantes do processo de ensino-aprendizagem (ALLWRIGHT e HANKS, 2009), uma vez que ambos possuem um papel importante no processo. Algumas perguntas são centrais para guiar meu olhar nesse estudo: Que poder de veto é esse? Por quem ele é praticado? Por que e de que maneira? Quais são as consequências desse poder para os alunos e os professores? Como trabalhar diante do poder de veto? O trabalho alinha-se à concepção de discurso que evidencia o uso da linguagem como prática social. Assim, é na relação entre discurso e sociedade que analisei o poder de veto praticado e sofrido pelos participantes do processo de ensino-aprendizagem, sejam eles alunos ou professores, dentre outros (MOITA LOPES, 2003). Entendendo que os praticantes possuem a capacidade de agirem como construtores de seu próprio processo de aprendizagem (MILLER, CUNHA e ALLWRIGHT, 2020), é essencial estimular conversas exploratórias entre alunos e professores. A pesquisa ocorreu em uma escola pública do estado do Rio de Janeiro onde atuei como professora de língua portuguesa em turmas de ensino médio. Os dados foram gerados a partir de conversas exploratórias com alunos e professores participantes sobre suas experiências em relação ao poder de veto. As conversas foram gravadas em áudio para posterior transcrição conforme as convenções referentes ao modelo Jefferson de Conversação (LODER, 2008). Além de suas contribuições teórico-metodológicas, este estudo poderá, sobretudo, estimular a capacidade do protagonismo dos alunos assim como sua atitude investigativa a respeito das questões que são relevantes para eles.

Palavras-chave

Prática Exploratória; Poder de Veto; Pesquisa do Praticante; Conversas Exploratórias.

Abstract

Ribeiro, Patrícia Graeff Viana Liquieri; Miller, Inés Kayon de (advisor). **Exploratory conversations about the power of veto in the school space: co-construction of paths for dialogic learning.** Rio de Janeiro, 2022. 188 p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research aims to seek understandings about the power of veto in the school context and the paths that practitioners of the teaching-learning process can build for dialogic learning. Aligned with the Exploratory Practice approach, I understand students and teachers as practitioners of the teaching-learning process (ALLWRIGHT and HANKS, 2009), since both play important roles in the process. Some questions are central to guide my study: What is the power of veto? Who is it practiced by? Why and in what way? What are the consequences of this power for students and teachers? How are we to work in the face of power of veto? The research is aligned with the concept of discourse that highlights the use of language as social practice. Thus, it is in the relationship between discourse and society that I analyzed the power of veto practiced and suffered by participants in the teaching-learning process, whether they are students or teachers, among others (MOITA LOPES, 2003). Understanding that students have the ability to act as builders of their own learning process (MILLER, CUNHA e ALLWRIGHT, 2020), it is essential to engage students and teachers in order to seek understandings about co-construction paths for dialogic learning. The research took place in a public school in the state of Rio de Janeiro where I acted as a Portuguese language teacher in high school classes. Data were generated by engaging in exploratory conversations with participating students and teachers about their experiences in relation to the power of veto. The conversations were audio-recorded for later transcription according to the conventions referring to the Jefferson Conversation model (LODER, 2008). In addition to its theoretical-methodological contributions, this study will be able, above all, to stimulate the students' capacity as protagonists as well as their investigative attitude regarding the issues that are relevant to them.

Keywords

Exploratory Practice; Power of Veto; Practitioner Practitioner Research;
Exploratory Conversations.

Sumário

1. Introdução	17
2. Filiações teórico-metodológicas	23
2.1. Pesquisa do Praticante	25
2.1.1. A Ciência Pós-moderna e a Prática Exploratória	32
2.1.2. Buscando entendimentos sobre meu fazer pedagógico	35
2.1.3. Minha relação com a Prática Exploratória	36
2.1.4. Por que a Prática Exploratória?	37
2.1.5. Afetividade: emoção e razão como elementos intrínsecos à vida na sala de aula	37
2.1.6. A articulação entre os princípios da Prática Exploratória e a afetividade	41
2.1.7. As Conversas Exploratórias	43
2.1.8. As questões instigantes (os <i>puzzles</i>)	44
2.1.9. Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório	46
2.2. A Pesquisa Qualitativa, a Pesquisa do Praticante e a Prática Exploratória: uma convergência de olhares	47
2.3. A Linguística Aplicada na busca de entendimentos	48
2.3.1. O viés autoetnográfico da (minha) prática exploratória	51
2.4. Buscando entendimentos a partir do Sistema de Avaliatividade	54
2.4.1 A avaliação nas conversas exploratórias	55
3. Percepções sobre o contexto	61
3.1. O CIEP e a comunidade escolar	61

3.2. Os praticantes da aprendizagem	63
3.3. Geração dos dados	68
3.3.1. Integrando a pesquisa na sala de aula	69
3.3.2. APPE e o Evento da Prática Exploratória	71
3.3.3. As conversas exploratórias	74
3.4. Como se deu a participação da professora de matemática na pesquisa	76
4. A perspectiva moderna na sala de aula: o poder de veto e a intenção pedagógica	78
4.1. Minha intenção pedagógica	79
4.2. O poder e a negociação	81
4.3. Da decolonialidade ao diálogo dos saberes e à negociação cultural	83
4.4. As perspectivas modernas	85
4.5. Confluência entre a modernidade sólida e líquida no contexto pedagógico	91
4.6. A prática do diálogo como geradora de intervenções úteis	99
4.7. Relações entre o poder de veto e a intenção pedagógica	101
5. Apreciação das conversas exploratórias	110
5.1. Contextualização dos dados	110
5.1.1. A perspectiva de aprendente enquanto responsável pelo próprio processo de ensino-aprendizagem	112
5.1.2. O poder de veto praticado sob outra perspectiva	123
5.1.3. O lugar do diálogo na relação entre os aprendentes	128
5.1.4. A agentividade dos aprendentes	134
5.2. Análise do discurso dos aprendentes sobre o encontro na PUC-Rio	139
5.2.1. Apresentação das experiências dos praticantes em relação à APPE	139
6. Entendimentos provisórios	154

7. Referências Bibliográficas	159
-------------------------------	-----

Apêndices	166
-----------	-----

Lista de quadros, figuras e fotos

Quadro 1: Convenção de transcrição	16
Quadro 2: Subsistema de Atitude (WHITE, 2004)	59
Quadro 3: Apresentação dos aprendentes	63
Figura 1: Esquema representativo da fase da análise da APPE	53
Figura 2: Esquema representativo da fase das conversas exploratórias	54
Foto 1: Fachada do prédio a partir do pátio	62
Foto 2: Fundos do prédio a partir do estacionamento	62
Foto 3: Apresentação inicial do conceito de poder de veto	69
Foto 4: Conversa em sala de aula sobre o poder de veto	70
Foto 5: Alunos organizando/limpando a sala de aula	71
Foto 6: Por que os professores não dão atenção aos alunos que têm mais dificuldades?	72
Foto 7: Por que no Rio a violência veta o direito à educação?	72
Foto 8: Por que a atitude de vários indivíduos move toda a turma a produzir esse som altíssimo todos os dias?	72
Foto 9: Alunos e a professora de matemática participando da oficina	140
Foto 10: Pedro e Nicole apresentando seus puzzles	142

Lista de excertos das conversas exploratórias

Excerto 1	112
Excerto 2	119
Excerto 3	123
Excerto 4	125
Excerto 5	129
Excerto 6	131
Excerto 7	134
Excerto 8	137
Excerto 9	139
Excerto 10	141
Excerto 11	142
Excerto 12	143
Excerto 13	144
Excerto 14	146
Excerto 15	148
Excerto 16	150

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

Modelo de transcrição baseado em:

LODER, L. L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (orgs.). **Fala em interação social**: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

.	entonação descendente
?	entonação ascendente
,	entonação de continuidade
-	marca de corte abrupto
<u>Nunca</u>	sílaba ou palavra enfatizada
PALAVRA	fala em volume alto
>palavra<	fala acelerada
<palavra>	fala desacelerada
Hh	aspiração ou riso
[]	fala simultânea ou sobreposta
=	elocuções contíguas
(0,2)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	micropausa (até 2/10 de segundo)
()	segmento de fala que não pôde ser transcrito
((olhando para o teto))	descrição de atividade não-vocal
: ou ::	prolongamento do som

1. Introdução

Ora, me parece que a noção de repressão é totalmente inadequada para dar conta do que existe justamente de produtor no poder. Quando se define os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica deste mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não. O fundamental seria a força da proibição. Ora, creio ser esta uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso.

Foucault, 1979, p. 8

Antes de iniciar a escrita da minha tese, convido cada leitor, leitora a pensar, por meio das palavras de Foucault, no poder e o que existe de produtor nele. Mas por que pensar na relação de poder se estou inserida no contexto escolar, se sou professora? Justamente por isso! O poder permeia todas as nossas relações, inclusive as relações entre professores e alunos. Em nossa prática pedagógica, exercemos o poder e estamos também expostos a ele. Tratarei aqui especificamente sobre o chamado poder de veto (ALLWRIGHT & HANKS, 2009).

O poder de veto é um poder que é capaz de dificultar o trabalho em sala de aula ou mesmo impedir que o trabalho ocorra, ou, pelo menos, que ele ocorra da maneira esperada, planejada pelo professor. Essa é uma situação comum no contexto escolar. Experimento tal poder quando tento falar e meus alunos não me ouvem ou quando não fazem uma atividade solicitada ou mesmo pratico o poder de veto sobre meus alunos quando também não levo em consideração suas falas e opiniões, enfim, esse poder pode se fazer presente de diferentes formas. Importa dizer que não posso ignorar as inúmeras vezes que o poder de veto me afetou e me

fez questionar minha escolha pela profissão do magistério. Isso porque a experiência do veto pode gerar conflitos e influenciar diretamente na qualidade de vida que possuo dentro e fora da sala de aula. Acredito que é nesse ponto que se encontra a contribuição desta tese, isto é, entender que o poder de veto é intrínseco às relações e buscar refletir sobre essas situações pode fazer emergir o que há de produtor no poder.

Questionar as experiências impostas pelo poder de veto provocou em minha vida pessoal e profissional por muito tempo um esgotamento, primeiramente como professora de cursos preparatórios privados e, posteriormente, na escola pública. Esse desgaste me causou desânimo, sofrimento, mas, ao mesmo tempo, me impulsionou a refletir sobre o que eu estava vivendo e sentindo.

No ano de 2015, em uma de minhas leituras para a produção da dissertação de Mestrado, um construto do linguista aplicado Dick Allwright atraiu meu olhar para a maneira como eu entendo as dificuldades/impossibilidades que o dia a dia da prática pedagógica me apresenta. Então, muitas situações vivenciadas no espaço escolar são ressignificadas na minha experiência quando passo a refletir sobre o “*power of veto*”, ou seja, o poder de veto, o qual advém de um direito de veto que os alunos possuem sobre sua própria aprendizagem (ALLWRIGHT, BAILEY, 1991; ALLWRIGHT, HANKS, 2009). Dessa forma, Allwright reconhece que, independentemente da ação do professor, o aluno é capaz de vetar sua própria aprendizagem. Ressalto que, ao longo desse processo de pesquisa, ampliei meu olhar sobre o poder de veto, reconhecendo que - como professora - também pratico o veto em sala de aula.

Ademais, passei a enxergar o poder do veto como um poder capaz de produzir coisas (FOUCAULT, 1979). Tal como Freire, passei a entender que quem tem o que dizer necessita entender que “não é o único ou a única a ter o que dizer” (FREIRE, 2015, p. 114) nem tampouco o que tem a dizer será a “verdade alvissareira por todos esperada” (*ibidem*). Refletir e escrever sobre essa experiência de ser vetada e perceber que também veto tem sido libertador e angustiante.

Nesse trabalho, não busco respostas ou soluções sobre o poder-direito de veto praticado/sofrido no contexto escolar, mas entendimentos construídos junto com meus alunos a partir, inicialmente, do meu olhar sobre as nossas conversas exploratórias. Tais conversas entretecem minha perspectiva sobre como se

configura o poder de veto no espaço da sala de aula e da escola e como agimos e reagimos diante desse direito ou poder de veto intrínseco a nossa prática docente.

Minha prática em sala de aula provoca-me reflexões, inicialmente, sobre os vetos que eu, como professora, sofro e, posteriormente, vetos que pratico em relação aos meus alunos. Essa reflexão não se limita apenas ao espaço da sala de aula, mas se estende para a escola. Não posso deixar de mencionar que no momento em que escrevo esse trabalho, o mundo está imerso em uma pandemia que – como afirmou Santos (2020) – evapora a segurança, evidenciando a fragilidade do humano. Penso que as relações do poder de veto ficaram ainda mais evidentes na realidade das aulas remotas que hoje vivencio de modo a ilustrar a quarentena ideológica¹ que vivemos há muitos anos, deixando, assim, ainda mais evidente a desigualdade provocada pelo capitalismo. Portanto, anseio que minhas reflexões sobre o poder de veto vão em direção ao que podemos extrair de fecundo nas relações entre alunos e educadores no ambiente escolar.

Diante disso, entendo minha pesquisa como uma pesquisa do praticante que cria um espaço singular de apresentação e construção discursiva de uma escola pública do estado do Rio de Janeiro, no município de São Gonçalo, assim como desenvolve uma apresentação especial da agentividade dos que participaram comigo dessa pesquisa.

Tal experiência se deu em uma aula com minha turma da terceira série do ensino médio em que escrevi um *puzzle* no quadro sobre o poder de veto. Conversei com os alunos sobre a questão do poder, do veto. A partir disso, os alunos criaram suas próprias questões instigantes. Até esse momento, posso dizer que a aula se encaminhava, na teoria, como eu havia planejado, ou seja, minha intenção pedagógica era que meu *puzzle* gerasse reflexões para que os aprendentes construíssem suas próprias questões e refletissem sobre aquilo que fosse significativo para eles, de forma a trabalhar as habilidades escrita e oral da língua portuguesa. Durante as discussões dos questionamentos dos alunos, vários assuntos foram debatidos. Destaco aqui a discussão que ocorreu sobre a limpeza da escola. Os alunos falaram sobre as condições no que tange à limpeza das salas de aula, pois, nesse contexto, a escola estava com o número de funcionários muito reduzido. Em um primeiro momento, os aprendentes criticavam e apontavam para a sujeira do

¹ Termo utilizado por Boaventura de Sousa Santos em sua palestra organizada pelo PPGEdu-UNIRIO e transmitida pelo Youtube em 25 de agosto de 2020.

ambiente. No decorrer da reflexão, os próprios alunos começaram a questionar a participação deles nessa circunstância. Quando os estudantes olharam de maneira mais questionadora para a atuação deles mesmos no contexto que vivenciavam, perceberam que poderiam ser mais protagonistas. Ao final da aula – como já mencionado anteriormente– percebo uma movimentação diferente: os aprendentes pegaram vassouras e começaram a varrer a sala de aula. É interessante ressaltar também que essa ação ocorre a partir de um *puzzle* de um aluno que pouco se envolvia nas atividades propostas e pouco interagia com os colegas da classe. Porque geramos reflexões em sala de aula, as transformações na qualidade de vida são possíveis mesmo que não intencionalmente.

A divisão do texto da tese dá-se em capítulos, seções e subseções seguindo os requisitos do trabalho acadêmico a fim de colaborar para a organização deste trabalho de pesquisa. Certamente, o contexto da sala de aula não ocorre de forma linear e possui outras formas de composição. Desse modo, esse trabalho coletivo de pesquisa foi estruturado em seis capítulos, tendo as considerações iniciais como capítulo de abertura.

No capítulo 2, compartilho as filiações teóricas e metodológicas no referencial teórico da pesquisa do praticante (Cochran-Smith e Lytle, 2009). Caracterizo a tese como uma pesquisa qualitativa baseada na Prática Exploratória (ALLWRIGHT & HANKS, 2009), uma vez que se trata de uma proposta pedagógico-investigativa que legitima o processo de ensino-aprendizagem pautado na ética e na reflexão. Meu alinhamento com a abordagem da Prática Exploratória advém da inquietude que a prática em sala de aula sempre me provocou. O direcionamento teórico-discursivo que apresento nesta tese, obviamente, é consequência dos sentidos que vou construindo entre as minhas questões e as leituras que vou fazendo ao longo desse processo. Para tanto, apresento e analiso a relação entre a ciência pós-moderna e a Prática Exploratória e as relações entre as modernidades (BAUMAN, 2001) que entremeiam meu fazer pedagógico. Trato de conceitos importantes na Prática Exploratória e para a construção desta pesquisa: as conversas exploratórias, as questões instigantes e as Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório. Além disso, mostro como as emoções estão imbricadas nesse processo de ensino-aprendizagem. Situo a pesquisa no campo da Linguística Aplicada e com um viés autoetnográfico (ADAMS, JONES E ELLIS, 2015) porque eu e os demais aprendentes produzimos reflexões sobre uma realidade que

vivenciamos. Por fim, faço uma apresentação sobre o sistema de avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005; NÓBREGA, 2009) que colaborará como base teórica para a análise de dados.

No capítulo 3, mostro minhas percepções sobre a escola onde trabalho e pesquisa, expondo algumas informações sobre a história da instituição e da comunidade escolar. Além disso, descrevo todos os praticantes da aprendizagem que participaram dessa pesquisa. Introduzo as vozes dos próprios alunos e da minha colega – participantes da pesquisa – por meio de sua escrita e, eu também me apresento. Ainda nesse capítulo, discorro a respeito da geração de dados de maneira a descrever a instalação da pesquisa, a organização das etapas, subdivididas em: i) a APPE; ii) conversas exploratórias, além da explicação de como se deu a participação da professora de matemática.

Após toda a contextualização sobre minha pesquisa, avanço para o capítulo 4, o qual intitulo de “A perspectiva moderna na sala de aula: o poder de veto e a intenção pedagógica”. Este é um capítulo fundamental para a construção de entendimentos teóricos que justificam meu posicionamento sobre a perspectiva de poder da qual trato aqui (FOUCAULT, 1979), ampliada e atrelada a noções fundamentais sobre o direito-poder de veto (ALLWRIGHT, BAILEY, 1991; ALLWRIGHT, HANKS, 2009). Dessa forma, neste capítulo, discuto o poder e a negociação, a colonialidade (QUIJANO, 2005), o diálogo e a negociação cultural (Ghiso, 2015). Na sequência, reflito sobre a vida em sala de aula inserida na perspectiva das modernidades sólida e líquida (Bauman, 2001) que se estende para reflexões sobre a confluência entre a modernidade sólida e líquida no contexto pedagógico.

No capítulo 5, analiso discursivamente os excertos selecionados das conversas geradas pelo WhatsApp entre Pedro e Nicole – alunos participantes da pesquisa - e eu organizados nos seguintes temas: a perspectiva de aprendente enquanto responsável pelo próprio processo de ensino-aprendizagem, o poder de veto praticado sob outra perspectiva, o lugar do diálogo na relação entre os aprendentes e a agentividade dos aprendentes. Na sequência, analiso também o discurso dos aprendentes (Pedro, Nicole e Ana) sobre nosso encontro na PUC-Rio. Ressalto que a análise do discurso dos praticantes e a discussão dos temas foram realizadas a partir da articulação entre o aporte teórico desenvolvido nesta tese e o Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005; NÓBREGA, 2009).

No capítulo seis, desenvolvo uma reflexão sobre alguns entendimentos provisórios e em constante construção acerca do poder de veto no processo de ensino-aprendizagem. Antecipo-me em afirmar que não existem respostas sobre como evitar a prática do poder de veto, uma vez que esse poder é intrínseco às relações humanas. No entanto, espero que essa pesquisa permita que os leitores-aprendentes reflitam sobre o poder de veto e busquem entendimentos sobre como trabalhar em situações semelhantes.

Após o capítulo final, referencio a bibliografia que me inspirou e colaborou para que eu construísse meus entendimentos acerca do poder de veto na minha prática pedagógica. Além disso, acrescento os apêndices contendo as transcrições das conversas exploratórias, bem como os termos que se fizeram necessários para a aprovação da presente pesquisa junto a Câmara de Ética da PUC-Rio.

2. Filiações Teórico-Metodológicas

O título deste capítulo apresenta uma significativa escolha epistêmica a qual guia toda a pesquisa. Trata-se, em linhas gerais, de um capítulo teórico que mostrará pontos importantes a respeito da pesquisa do praticante. Vale salientar que não pretendo fazer abstrações teóricas sobre a abordagem metodológica, mas discutir questões essenciais que são intrínsecas aos praticantes deste trabalho. Não busco, nesta pesquisa, descrever soluções para a questão do poder do veto, preocupando-me em relatar ações a serem tomadas em sala de aula que resolvam o problema – quando, de fato, tal poder for visto como problema – e que sirvam para todo e qualquer espaço escolar. Portanto, abordarei, nesse capítulo, apresentações de conceitos-chave sobre a abordagem metodológica escolhida assim como reflexões importantes localizadas em um tempo, espaço e condições sociais específicas aos praticantes de determinado ambiente escolar.

Haverá o momento para, na subseção que se segue, discutirmos sobre a Prática Exploratória. Afinal, que proposta é essa que envolve todos os praticantes na reflexão sobre educação e pesquisa? A Prática Exploratória configura-se como um método de pesquisa? Que pesquisa é essa que propõe espaços para que os praticantes falem sobre experiências vividas em sala de aula e fora dela, sejam elas agradáveis ou não? A partir da leitura de importantes autores da Prática Exploratória, procurarei discutir essas e outras questões que permeiam tal prática.

Estabelecida essa discussão, na subseção seguinte, dialogo com Boaventura de Souza Santos (2020) buscando entender a ciência social como uma ciência subjetiva que tenta interpretar os fenômenos sociais tendo como base, principalmente, o significado que os agentes atribuem às ações. Nesse sentido, a investigação dá-se de uma maneira diferente das ciências naturais, por exemplo, visando a um entendimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo de uma determinada realidade. Seguindo a mesma linha, trago Denzin e Lincoln (2006), autores fundamentais na discussão da pesquisa qualitativa. Será possível perceber esse trabalho por meio de práticas interpretativas que oferecem a possibilidade de fornecer visibilidade ao contexto de pesquisa.

A Prática Exploratória destaca o sujeito na pesquisa, dialogando assim, com a Linguística Aplicada (LA), um campo interdisciplinar nos estudos da linguagem. Sem dúvidas, a partir do meu conhecimento sobre Prática Exploratória e sobre Linguística Aplicada, comecei a sentir necessidade de buscar entendimentos sobre outras áreas sem achar que dessa forma estaria fugindo do meu próprio campo de pesquisa. Assim eu, professora-pesquisadora-praticante exploratória, e minhas questões fazemos parte de uma rede interdisciplinar que envolve ética, poder e política.

Neste momento, chego a outro ponto importante. Apresento características de cunho etnográfico e descrevo de que maneira essa forma de fazer pesquisa viabiliza a busca de entendimentos no espaço escolar. Interessa-me especificamente a contribuição do trabalho de viés etnográfico para a perspectiva da Prática Exploratória, a forma como esse olhar contribui para a coconstrução de entendimentos de contextos tão complexos como o ambiente escolar. Direciono meu olhar para a coconstrução daquilo que é experienciado por nós, praticantes, do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e fora dela. Ouvir as vozes dos aprendentes faz-se essencial. É um caminho de geração de oportunidades para um diálogo contínuo na sala de aula. Destaco que, ancorada na abordagem da Prática Exploratória, entendo alunos e professores como praticantes do processo de ensino-aprendizagem (ALLWRIGHT & HANKS, 2009 *apud* MILLER e CUNHA, 2019), uma vez que ambos possuem um papel importante no processo. Dentro dessa ótica, as autoras Miller e Cunha (2019) entendem que a Prática Exploratória ressignifica a pesquisa do praticante ao considerar tanto alunos quanto professores como *learners*. A fim de alinhar-me a essa perspectiva, utilizar-me-ei do termo ‘aprendente’ para fazer referência aos *learners* por entender que o sufixo -ente, o qual forma substantivos a partir de verbos, enfatiza agência (CUNHA e CINTRA, 2001). Portanto, entendo que o vocábulo em questão é mais condizente com a ideia de agentividade de professores e estudantes, da qual trata a Prática Exploratória.

Antes de iniciar as reflexões acima citadas, discutirei sobre a Pesquisa do Praticante, a qual se configura nesse trabalho como base teórica que fundamenta a abordagem teórico-metodológica dessa pesquisa. Assim, será possível compreender ainda alguns construtos – questões instigantes (cf. *puzzles*), atividades

pedagógicas com potencial exploratório (APPE) - que são fundamentais para percorrer o caminho que escolhi para esse trabalho.

2.1

Pesquisa do Praticante

A necessidade de situar esse trabalho como uma pesquisa do praticante, posicionando o aprendente como a chave do desenvolvimento da aprendizagem, não é fruto de uma escolha teórico-abstrata. Como professora e ciente do meu papel de pesquisadora da minha própria sala de aula - a partir das leituras sobre o paradigma da Prática Exploratória, dentre outras modalidades de pesquisa do praticante -, estabeleço-me como uma pesquisadora-praticante-exploratória. Se hoje me coloco não só como educadora, mas como alguém que pesquisa seu próprio ambiente de trabalho, essa circunstância ocorre a partir de um trabalho construído entre professores e alunos na discussão de questões internas e/ou externas que instigam o grupo de praticantes.

Para Allwright (2009), a concepção de pesquisa do praticante deve prezar pela autonomia de professores e alunos no que diz respeito à prática do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que todos sejam agentes desse processo. Já adiantando-me a um possível julgamento sobre a pesquisa do praticante, embora se afirme o envolvimento de professores e alunos, reconhece-se que, na prática, o processo ainda está mais focado na figura do professor (ALLWRIGHT, 2009). No entanto, principalmente, na abordagem da Prática Exploratória, há muitos trabalhos em que é possível notar a agência dos alunos no processo de pesquisa integrada à aprendizagem (MORAES BEZERRA, RANGEL e RIBEIRO, 2016). Refletir sobre essa questão colabora para a busca de entendimentos sobre o envolvimento de todos na pesquisa. Nesse sentido, a insistência da figura do educador como foco no desenvolvimento do trabalho reflete, segundo Allwright (2009), uma demanda social: a cobrança das instituições de ensino sobre a eficiência do trabalho do professor. Trata-se da habitual história da enfadonha responsabilização do educador. Assim, nesta tese, alinho-me à noção de pesquisa do praticante como o envolvimento de todos os aprendentes na pesquisa.

A fim de fundamentar minha escolha pedagógica, convoco Cochran-Smith e Lytle (2009), autoras que vêm se dedicando a apoiar e a pesquisar essa área nos últimos 30 anos. Primeiramente, as autoras chamam a atenção para os praticantes

como pesquisadores. Nesse caso, o pesquisador assume, simultaneamente, o papel de praticante e pesquisador e está inserido no ambiente da pesquisa. Em seguida, na reflexão sobre as peculiaridades da pesquisa, enfatiza-se o trabalho colaborativo entre os agentes. As autoras entendem que essa colaboração pode se dar de diversas formas, como o trabalho coletivo entre os professores ou mesmo entre instituições – escola, universidade – dentre outras maneiras. Os praticantes são considerados, de fato, conhecedores das questões que emergem do local onde vivem. São justamente os casos que surgem da prática que os aprendentes vivenciam que se tornam pontos de reflexão para a pesquisa. Em se tratando da fronteira entre teoria e prática, ressalta-se que essas dimensões se fundem, uma vez que o praticante é o pesquisador e o ambiente profissional é o campo de pesquisa. Eis exatamente o cenário deste trabalho. Diferentemente de outras formas de estudo, a validade do trabalho se baseia nos detalhes trazidos no texto pelo olhar do(s) pesquisador(es)-praticante(s), detalhes esses que constroem a confiabilidade na pesquisa, a partir da sua utilidade para os praticantes. Outra característica apontada por Cochran-Smith e Lytle (2009) é a sistematicidade. De acordo com essas estudiosas, a pesquisa do praticante engloba diversas formas de geração de dados e as observações são feitas a partir do olhar de quem está dentro do contexto da pesquisa. Por último, as autoras enfatizam a questão do conhecimento público e a crítica. Elas destacam a importância de se tornar público o conhecimento gerado assim como de estar aberto a críticas da comunidade de pesquisa.

Faço aqui uma ligeira observação para esclarecer que essa maneira de fazer pesquisa, a qual subverte princípios tradicionais, tem início em meados do século XX com a pesquisa participante. O entendimento sobre esse tipo de pesquisa nasce na América Latina, sobretudo impulsionado por Orlando Fals Borda, no entanto, não se limita ao contexto latino-americano, ocorre também em vários países ganhando contornos diferentes de acordo com a conjuntura de cada local. O contexto do fim da Segunda Guerra Mundial na década de 50 é propulsor para as discussões que advêm da pesquisa participante. É essa conjunção histórica que propicia discussões relativas à existência do ser humano, à justiça social, à democratização do conhecimento.

Borda (1999 *apud* MARIANI & CARVALHO, 2019) afirma que a pesquisa participante se baseia nas necessidades do indivíduo, considerando as classes

marginalizadas da estrutura social e levando em conta o anseio e a capacidade relacionadas ao conhecimento e à ação de cada participante. Nesse sentido, é possível perceber alguns aspectos importantes da pesquisa participativa que, em linhas gerais, engloba todo o caminho metodológico o qual percorro nesse trabalho-pesquisa. O primeiro aspecto é o rompimento com a objetividade e/ou a neutralidade que se pressupõe na abordagem tradicional; há também a perspectiva da justiça social; a mudança de paradigma do objeto de pesquisa para o sujeito da pesquisa; o diálogo entre os participantes na construção do conhecimento e a vivência do pesquisador no contexto da pesquisa.

Agora, depois dessa apresentação sobre as características da pesquisa do praticante e a pesquisa participante, volto-me à abordagem da Prática Exploratória, a qual pode ser vista como um ramo dessa perspectiva de investigação. Segundo o linguista aplicado Dick Allwright, a Prática Exploratória é uma proposta de educação e pesquisa que objetiva conduzir todos os praticantes à reflexão não só sobre a prática pedagógica, o ensino-aprendizagem de línguas, mas também a questões que envolvam a afetividade. Allwright começa a pensar a abordagem da Prática Exploratória em 1990 no Rio de Janeiro, em um cenário no qual outros pesquisadores internacionais buscavam implementar a pesquisa-ação em busca de soluções para os problemas observados em sala de aula. Um dos princípios que orientam a Prática Exploratória é possibilitar que todos sejam sujeitos praticantes da pesquisa, podendo, assim, ser entendida como parte da maneira de se fazer a pesquisa do praticante. É nesse sentido que compreendo a partir de Allwright & Hanks (2009), que a essência da Prática Exploratória se baseia no fato de o professor possuir um olhar cuidadoso, reflexivo sobre sua própria prática pedagógica, sobre seus alunos e ser capaz de pensar essa realidade e não, simplesmente, utilizar-se de técnicas vindas de fora – não que tais técnicas possam não ser boas. Mas, o que está em questão é a visão que possuo sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre a língua e, portanto, é essencial que, enquanto professora, eu possa fazer escolhas de como agir em sala de aula de maneira a envolver meus alunos, levando em consideração que o envolvimento pode não abranger todos os aprendentes. Além disso, entendo que é fundamental que eu, como professora da turma, consiga estabelecer em sala de aula e, junto aos alunos, um ambiente propício a uma maior consciência do que acontece entre as pessoas

que ali convivem, de modo a possibilitar que os praticantes da aprendizagem busquem entender a(s) qualidade(s) da(s) vida(s) vivenciada(s) em nosso grupo.

Mas, por que a ênfase em pensar a própria prática? Na década de 90, época em que Allwright questiona como as pesquisas eram realizadas nesse contexto, o autor posiciona-se criticamente sobre o fato de pesquisadores externos entrarem numa sala de aula, coletarem seus dados e irem embora sem possibilitar nenhum tipo de contribuição às pessoas envolvidas naquele processo de ensino-aprendizagem. Tratava-se do que Allwright (2003) denominou de pesquisa parasítica

Ao propor um ensino exploratório (cf. *Exploratory Teaching*), ele introduz uma modalidade de fazer pesquisa que lhe parece mais adequada do que a pesquisa acadêmica, que ele qualifica como “parasítica” (cf. *parasitic research*). Sua experiência de vida como pesquisador acadêmico leva Allwright a ficar desiludido com práticas investigativas que ‘invadem’ a sala de aula e o contexto escolar, obtêm dados, e se “retiram” do campo sem contribuir ou, na melhor das hipóteses, com contribuições mínimas ou muito superficiais para o contexto e, principalmente, sem dialogar verdadeiramente com as pessoas “investigadas” (MILLER, 2012, p. 320-321).

Dessa forma, a Prática Exploratória destaca a noção de que todo professor pode ser pesquisador do seu próprio ambiente escolar. Seria uma pena se acontecesse de maneira isolada ou individualizada. Não sou eu, sozinha como professora-pesquisadora, que pensarei sobre o que acontece na minha sala de aula, pelo contrário, trata-se de uma reflexão coletiva. Para tanto, o processo de reflexão do meu contexto escolar, que descrevo nesta tese, envolve a mim, meus alunos e meus colegas de trabalho.

Creio que até aqui busquei esclarecer que a Prática Exploratória enfatiza a importância de que os próprios praticantes da aprendizagem estejam engajados na reflexão sobre seu contexto escolar. Considero válido agora ressaltar outro ponto importante: a integração entre o aprendizado da língua e o desenvolvimento pessoal dos aprendentes. De acordo com Allwright e Hanks (2009), o trabalho na Prática Exploratória acontece de forma a não dissociar o ensino da língua das reflexões sobre a vida em sala de aula. É nesse sentido que essa pesquisa está intrinsecamente interligada à minha prática, uma vez que, ao perceber as instâncias de poder de veto, levo essa discussão para a sala de aula e juntos, meus alunos e eu, desenvolvemos atividades de leitura, escrita, oralidade sobre a questão do veto que podem tematizar

e, possivelmente, transformar a qualidade de vida na sala de aula. É importante frisar também que os autores defendem uma prática com a qual o professor esteja acostumado a fazer, de forma a não o sobrecarregar, integrando o que já faz ao foco no entendimento e tornando, assim, o trabalho sustentável.

Inspirando-se em Hanks (2017), Griffo (2019) compara as maneiras de se fazer pesquisa a membros de uma família, - a Prática Exploratória como parte da família da Pesquisa do Praticante. Dessa forma, esse modo de investigação visa a ser totalmente inclusiva (ALLWRIGHT, 2009). Tal concepção leva o autor a refletir sobre duas importantes mudanças para que a pesquisa seja efetivamente inclusiva, envolvendo todos os praticantes: (i) priorizar os entendimentos ao invés do desempenho dos praticantes e (ii) priorizar os entendimentos dos alunos ao invés de focar no professor. Para tanto, segundo Allwright (2009), a pesquisa do praticante inclusiva pressupõe tratar os alunos como praticantes em todo o processo de pesquisa e abandonar uma visão de que os alunos são meramente receptores de um tipo de educação que alguém considerou válido dar a eles.

Alinhada a essa visão de fazer pesquisa, apresento, como forma de nos aprofundarmos ainda mais nessa maneira de investigar, as cinco proposições (ALLWRIGHT & HANKS, 2009) a respeito dos aprendentes:

Proposição 1: os aprendentes – alunos e professores - são indivíduos únicos que aprendem e se desenvolvem melhor de acordo com suas próprias idiossincrasias.

Essa proposição está relacionada ao respeito à individualidade do aluno e do professor. Como professora, não posso esperar, por exemplo, que um aluno aprenderá da mesma maneira que outros. Estar atenta a este fato é um desafio para mim como professora da rede pública do estado do Rio de Janeiro ou mesmo da rede privada, considerando todas as condições de trabalho que essas realidades implicam. Vale destacar também que a individualidade do professor não costuma ser respeitada em ambos os sistemas.

Proposição 2: os aprendentes são seres sociais que aprendem e se desenvolvem melhor em um ambiente de apoio mútuo.

Allwright & Hanks (2009) destacam que a sala de aula é um ambiente essencialmente social, o que implica a presença de diversos participantes. Essa

proposição destaca que o indivíduo precisa estar consciente do efeito que sua ação pode provocar no outro e que a aprendizagem ocorre melhor se os praticantes se apoiarem mutuamente. Tanto os professores quanto os alunos trabalham melhor quando se sentem apoiados entre si, pela instituição e pelos colegas.

Proposição 3: os aprendentes são capazes de levar a aprendizagem a sério.

Essa proposição expõe que os professores e os alunos são agentes do processo de ensino-aprendizagem, e como tais, eles se enxerguem como aprendentes engajados nos seus processos de aprendizagem com seriedade. Allwright e Hanks (2009) apontam que as pessoas tendem a se conformar com o que é esperado delas. Se, como professora, não percebo meu aluno como capaz de ter seriedade em suas ações, este, por sua vez, poderá conformar-se a essa ideia e assim agir. Compreendo, neste trabalho, que a concepção de seriedade está ligada ao envolvimento, em outras palavras, quando os aprendentes – professores e alunos – levam a aprendizagem a sério, eles se apropriam da posição de agentes e, conseqüentemente, envolvem-se, com maior intensidade, nas atividades.

Proposição 4: os aprendentes são capazes de tomar decisões de forma independente.

Na quarta proposição, os autores afirmam que os alunos são capazes de tomar decisões. Acredito que o ato de tomar decisões vai acontecendo de maneira natural, uma vez que todos os aprendentes estão envolvidos no processo do ensinar-aprender. Vale destacar que as crenças que possuímos como professores reverberam na maneira como o aluno posiciona-se em relação à aprendizagem. As crenças, segundo Barcelos (2006), são resultado de um processo de interpretação que fazemos das experiências coconstruídas, o qual influenciará no modo como enxergamos o mundo. Ao adentrar a sala de aula, levo comigo minhas crenças a respeito do processo de ensino-aprendizagem, que são frutos do que experimentei, inclusive, como aluna. Uma das crenças que já possuí foi a de que eu era a única responsável por “fazer a aula acontecer”, assim, acreditava que era necessário que eu entrasse na sala de aula com tudo já previamente programado. Entendo que essa atitude não deixa espaço para que o aluno se envolva como agente que, efetivamente é, da sua própria aprendizagem e limita a possibilidade de tomar decisões de forma independente.

Proposição 5: os alunos são capazes de se desenvolverem como praticantes da aprendizagem.

Nessa proposição, o termo “praticante” engloba tudo que foi dito anteriormente sobre os aprendentes, uma vez que tal palavra implica ação. Igualmente, o professor é, também, praticante do processo de ensino-aprendizagem. O professor é aquele que é capaz de levar o ensino-aprendizagem a sério, tomar decisões de forma independente e se desenvolver. Assim, não há como ser praticante do processo de ensino-aprendizagem do outro, sendo, portanto, cada aprendente único na construção do conhecimento.

A essa proposição, associa-se a ideia de Rancière (2002) quando relata a história de Joseph Jacotot, que após trinta anos de ofício, trabalhou de forma diferente com seus alunos. Jacotot entregou um livro em francês aos alunos para que eles aprendessem a língua e os praticantes conseguiram combinar as palavras e formar frases em francês. Ademais, Rancière (2002) acrescenta que as palavras que as crianças aprendem melhor – a própria língua materna - não precisam de um mestre explicador. Vale ressaltar que não se trata de um esvaziamento da figura do professor. Na verdade, o que está em questão é se o professor pode ensinar aquilo que não sabe. Isso porque Jacotot tinha de ensinar uma língua a qual não conhecia. Assim, ele se junta aos alunos para coconstruírem o conhecimento. Dá-se, portanto, uma desierarquização, uma vez que Jacotot rompe com a questão do poder nessa situação. Ele acredita no potencial dos aprendentes e se engaja na construção conjunta do conhecimento da língua.

Jacotot (*ibidem*) denomina princípio do embrutecimento a inteligência que conhece as coisas por meio de métodos, do simples ao complexo, por meio da qual é possível transmitir o conhecimento de forma a adaptá-lo para o aluno e verificar o que o estudante aprendeu. Segundo Rancière (2002), a mesma inteligência que permitiu que os alunos de Jacotot aprendessem o francês é a mesma que permite que as crianças aprendam a língua materna, ou seja, a observação, a repetição, a associação com o que já sabem. Para tanto, o autor denomina o fato de se aprender sozinho, sem mestre explicador, de método da vontade: “Podia-se aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queria, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação” (RANCIÈRE, 2002, p. 25).

A vontade e a inteligência, na verdade, são os pontos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem. Os alunos de Jacotot aprenderam sozinhos, porém com a interferência da vontade do mestre – que possui a atitude de mestre – ao permitir que os alunos explorem a sua própria inteligência por meio do livro que lhes foi indicado, ficando expostos à inteligência daquela obra e não a uma mera transmissão do conhecimento de outrem a partir da mesma, ou seja, o livro torna-se o laço intelectual igualitário entre o aluno e o mestre. A proposição em questão de que os aprendentes são capazes de se desenvolver como praticante de sua própria aprendizagem (ALLWRIGHT & HANKS, 2009) está, portanto, associada ao círculo da potência (RANCIÈRE, *ibidem*), no qual o aluno aprende sozinho quando o professor assim acredita e permite que o praticante explore sua própria capacidade.

As proposições discutidas aqui referem-se à agentividade, a qual é condição *sine qua non* para a abordagem da Prática Exploratória da qual tratarei mais profundamente em seções posteriores.

2.1.1 A Ciência Pós-moderna e a Prática Exploratória

A reflexão acima assenta-se no terreno da ciência pós-moderna, ou também conhecida por modernidade líquida. A Prática Exploratória é uma proposta pedagógico-investigativa (MILLER, 2017), balizada por princípios ético-reflexivos, que defende um processo de ensino-aprendizagem voltado para a ética e a reflexão. No que diz respeito à sua correlação com a ciência pós-moderna, podemos buscar mais entendimentos nos estudos de Santos (2008).

A ciência moderna e a pós-moderna, segundo o autor, opõem-se diretamente no que tange à produção de conhecimentos – inclusive sobre a perspectiva advinda do senso comum. Do ponto de vista da ciência moderna, o senso comum não deve ser levado em consideração, visto que se configura como superficial. De maneira oposta, na perspectiva pós-moderna, o senso comum é visto como uma forma de conhecimento prático, capaz de fornecer sentido às ações do indivíduo no mundo. Na pós-modernidade, o senso comum é entendido como uma forma de conhecimento que nos ajuda a ampliar nossa visão de mundo.

Assim, a ciência moderna, de acordo com Santos (2008), entende como salto qualitativo o conhecimento que vai do senso comum ao científico enquanto a pós-

moderna percebe o movimento contrário, o salto qualitativo se dá do conhecimento científico ao senso comum, na medida em que tal conhecimento só se torna, de fato, científico quando se transforma em senso comum. Acrescentando à questão, Allwright (2013, p. 11) afirma que

Nosso tema da conferência faz algo bastante incomum e potencialmente extremamente poderoso: coloca a "prática" antes da "teoria". Isso sugere que, em vez de a prática advir da teoria, que é a visão tradicional da relação teoria / prática, a teoria pode e talvez deva advir da prática.²

Alinhado à perspectiva pós-moderna, Allwright (2013) afirma que é muito significativo colocarmos a prática antes da teoria, o que vai de encontro à visão tradicional – da teoria antecedendo à prática. O autor contrapõe duas maneiras de se buscar entendimentos: *theorizing up* e *theorizing down*. A primeira refere-se à procura por entendimentos que podem assumir a forma de uma explicação e que, por sua vez, podem ser aplicados em situações similares. (ALLWRIGHT, 2013). Já *theorizing down*, significa “procurar entendimentos que o ajudarão a viver em sua situação atual, mesmo que você não possa colocar em palavras: perguntando por que as coisas são do jeito que são e fazendo o seu melhor para descobrir” (ALLWRIGHT, 2013, p. 14, minha tradução).³ Entendo que *theorizing down* é, de fato, fundamental na prática pedagógica porque permite que os aprendentes – alunos e professores – desenvolvam entendimentos situados e, portanto, significativos para os praticantes envolvidos.

Dessa maneira, entendo que o pesquisador não pode excluir a maneira como ele compreende o mundo dos entendimentos que vai gerando na pesquisa. Pelo contrário, o que ocorre no processo da prática pedagógica e na pesquisa é o que Guba e Lincoln (1981, *apud* LINCOLN E GUBA, 2006) chamaram de reflexividade, ou seja, um processo de subjetividade crítica. Nesse sentido, minha prática pedagógica e de pesquisa realiza-se por meio de uma vivência consciente do eu na função de professora, isto é, um eu que é capaz de conhecer-se melhor

²Our conference theme does something that is quite unusual and potentially extremely powerful: it puts ‘practice’ before ‘theory’. This suggests that, instead of practice coming from theory, which is the traditional view of the theory/practice relationship, theory can and perhaps should come from practice. (ALLWRIGHT, 2013, p. 11).

³ “Theorizing down is looking for understandings that will help you live in your current situation, even if you cannot put it into words: asking why things are the way they are and doing your best to find out.” (ALLWRIGHT, 2013, p. 14)

dentro da própria prática. Sendo assim, a realidade distanciada do olhar do pesquisador, a objetividade é uma invenção, “uma criatura mitológica que nunca existiu, salvo na imaginação daqueles que acreditam que o conhecimento possa ser separado do conhecedor” (LINCOLN; GUBA, 2006, p. 17).

Encerro essa seção voltando-me à questão do senso comum aqui nesse trabalho como um conhecimento prático, segundo Santos, e que, por sua vez, é intrínseco ao pesquisador praticante. Alinhando-me à metáfora de Santos (2020), o qual aborda a figura do sul, não como um espaço geográfico, mas político, social e cultural - o autor propõe analisar o contexto da pandemia do Coronavírus ao sul da quarentena. Em outras palavras, a análise dar-se-á a partir do ponto de vista daqueles que mais sofrem variados tipos de dominação,- assim, coloco-me a buscar entendimentos sobre o poder de veto da perspectiva do sul, daqueles que estão, de fato, na linha de frente do processo de ensino-aprendizagem, neste caso, meus alunos, meus colegas de trabalho e eu.

Como se vê, o discurso da ciência pós-moderna não fica restrito a um método, essa maneira de produzir conhecimento orienta-se por uma multiplicidade de ações relevantes à dada realidade. Levando em consideração possíveis críticas em relação à concepção de senso comum, Santos (2008) atenta para o fato de esse conhecimento ser mistificador. No entanto, o autor argumenta que esse aspecto pode ser trabalhado por meio do diálogo com o conhecimento científico. Santos assevera (*ibidem*) que o senso comum se dá em conjunto com as experiências de vida de um grupo social e, portanto, é seguro, confiável. Semelhante a essa perspectiva, a Prática Exploratória trabalha a partir das vozes e dos entendimentos dos praticantes envolvidos no fazer pedagógico e investigativo - o que tende a gerar, principalmente, autoconhecimento. Santos (2008) chama de sensocomunizar-se o fato de o conhecimento tecnológico tornar-se autoconhecimento ou sabedoria de vida. Dentro dessa perspectiva, ousar dizer que a Prática Exploratória tem o poder de sensocomunizar a prática pedagógica, contribuindo para uma compreensão aprofundada da(s) qualidade(s) da(s) vida(s) dos praticantes da pesquisa. Nas próximas linhas, pretendo mostrar como se deu meu contato com a Prática Exploratória e de que forma essa abordagem influenciou minha prática.

2.1.2

Buscando entendimentos sobre meu fazer pedagógico

Ao longo de alguns anos, trabalhando como professora de língua portuguesa e redação em algumas escolas da rede privada, fiei-me na ideia de que um bom professor de língua é aquele que possui o currículo ou o cronograma das aulas como o centro da prática em sala de aula; que nada podia ser feito fora a programação ou que nada podia deixar de ser realizado conforme planejado; que o material didático devia ser inteiramente utilizado, pois, caso contrário, a matéria não estaria sendo trabalhada; que toda minha ação e fala deviam estar minuciosamente planejada; e que toda atividade devia ser realizada dentro do tempo por mim estipulado. Com o decorrer do tempo e, principalmente, a partir do momento que ingressei na rede pública, comecei a notar que ser professor era mais do que cumprir o que foi planejado por mim ou por outros (documentos, instituições).

Diante da adversidade da escola pública, comecei a entender de forma diferente o que é ser professora no dia a dia da sala de aula, ouvindo meus alunos, sentindo o poder do veto sobre minha prática, ouvindo alguns colegas em conversas na sala dos professores ou mesmo observando algumas de suas práticas e relação com os alunos. Dessa maneira, passei a perceber que a escuta é capaz de transformar o discurso (FREIRE, 2015) e mesmo a prática em sala de aula.

Minha vivência no espaço escolar possibilitou - e possibilita - que eu, por meio da escuta e do diálogo, transformasse/transforme meu entendimento sobre o trabalho de sala de aula. Conforme afirma Freire (2018, p. 112)

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia (grifo do autor) do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

Compreendendo meus alunos como indivíduos que são capazes de assumir seu próprio processo de ensino-aprendizagem, o diálogo com eles torna-se a essência da prática pedagógica. Certamente, o diálogo só é possível em uma relação de confiança entre os praticantes, uma vez que “a confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na *pronúncia* (grifo do autor) do mundo” (FREIRE, 2018, p. 113).

Isto posto, meu caminho por busca de entendimentos é dialógico. Desse modo, tal prática vai de encontro à sistematicidade na qual eu acreditava estar o sucesso de um educador. Assim como afirma Miller (*apud* ALLWRIGHT & HANKS, 2009, p. 221) “Não acredito que possamos colocar a vida em caixas fechadas, compartimentos, estruturas”⁴, a vida na sala de aula também não pode ser vista de maneira compartimentada, rigorosamente estruturada. Pelo contrário, a sala de aula é um espaço complexo e requer, sobretudo, flexibilidade. A esse caminho de reflexão profissional cheguei pela experiência e pelo contato com a abordagem da Prática Exploratória.

2.1.3 Minha relação com a Prática Exploratória

Minha relação com a Prática Exploratória deu-se no curso do Mestrado Profissional em Letras na UERJ-FFP em 2014 através de uma fala da professora Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra quando apresentava o curso de pós-graduação. Isabel também me falou sobre as reuniões do grupo da Prática Exploratória que ocorrem na FFP e na PUC-Rio e das quais pude participar algumas vezes. Ao longo do mestrado, conheci textos de autores como Allwright, Hanks, Miller, Cunha e da própria Moraes Bezerra, dentre outras leituras fundamentais para que eu aprofundasse meu conhecimento sobre a Prática Exploratória. Desse modo, passei a problematizar minha prática em sala de aula e a refletir sobre ela.

No começo, minha sensação era de que a Prática Exploratória iria desordenar minhas aulas. E foi exatamente assim! Na condição de uma professora extremamente planejada e que considerava qualquer imprevisto um obstáculo para a aula, a abordagem da Prática Exploratória era, de fato, um desafio. Percebi que estava acostumada a cumprir regras e que esse paradigma trabalha com “princípios ético-filosóficos que salientam a busca de entendimentos de questões de interesse do grupo” (MILLER, 2017, p. 101 e 102). Dessa maneira, entender esses princípios e refletir sobre eles na realidade da minha sala de aula me orientaram para uma prática pedagógica diferente. Sendo uma abordagem ético-filosófica inclusiva de pesquisa do praticante, “o cerne da Prática Exploratória é buscar entender questões propostas por professores, futuros professores e alunos, e não resolver problemas”

⁴ “I don’t believe we can put life into closed boxes, compartments, structures” (MILLER *apud* HANKS, 2009, p. 221)

(MILLER, 2017, p. 105). Assim, faz-se fundamental entender os aspectos desse paradigma que guiam meu olhar nessa pesquisa.

2.1.4

Por que a Prática Exploratória?

A Prática Exploratória aparece, sobretudo, em oposição aos trabalhos que envolvem pesquisa-ação, uma vez que esse tipo de investigação é realizado, às vezes, por pesquisadores advindos de um contexto externo e que desejam estabelecer uma colaboração com as pessoas com as quais se pretende trabalhar. Além disso, a Prática Exploratória contrapõe-se também à orientação básica da Pesquisa Ação, pela qual o foco recai na busca de solução de problemas encontrados nos processos de ensino-aprendizagem (ALLWRIGHT & HANKS, 2009). Em se tratando de contexto pedagógico, a contribuição da abordagem da Prática Exploratória consiste em apostar na co-agentividade de alunos e professores; ou em outras palavras, no princípio de que os praticantes exploratórios participem ativa e reflexivamente do processo de ensino-aprendizagem.

Baseada em um trabalho para entender (ALLWRIGHT, 2003) e não para mudar, meu eixo não se encontra na mudança, mas em uma constante reflexão que o trabalhar para entender proporciona. Assim, uma mudança poderá ocorrer, no entanto, não porque tenha sido o objetivo do trabalho. Na verdade, a mudança ocorre como uma consequência do processo de se trabalhar para entender determinada questão instigante.

A Prática Exploratória permite que eu reflita sobre minha vivência em sala de aula com meus alunos, indo além de um trabalho sobre conteúdos pré-estabelecidos. É essa abordagem também que abre espaço para um fator intrínseco à sala de aula – a afetividade. Antes de apresentar os princípios da Prática Exploratória que orientam meu trabalho no espaço escolar, considero importante sinalizar como entendo a afetividade na minha prática pedagógica.

2.1.5

Afetividade: emoção e razão como elementos intrínsecos à vida na sala de aula

Está equivocado quem imagina que a emoção estabelece uma relação antônima em relação ao racional. Baseando-me nas contribuições de Maturana (2002), entendo as emoções como disposições do corpo que determinarão as ações

de qualquer pessoa. Desse modo, não é possível negligenciar o fator da emoção na vida do ser humano e, portanto, na vida na sala de aula. Isso se dá porque, segundo o autor, o sistema racional trabalha a partir de premissas que são previamente aceitas, no entanto, tais premissas possuem fundamento na emoção (*ibidem*). É nesse sentido que acredito que o afeto não pode ser minimizado na relação entre os aprendentes, pelo contrário, a afetividade precisa ser considerada, pois as ações que os aprendentes podem fazer são guiadas pelas emoções que estão vivenciando.

Dentro desse cenário, entendo que buscar entendimentos sobre as emoções que se fazem presentes nas interações entre alunos e alunos assim como entre professor e alunos seja o caminho para entender as ações que são realizadas por esses praticantes. Como afirma Maturana, “o que conotamos quando falamos de emoções são os diferentes domínios de ações possíveis nas pessoas e animais, e as distintas disposições corporais que os constituem e realizam” (MATURANA, 2002, p. 22). Para tanto, a emoção sem a qual não é possível que se estabeleça uma comunidade social, e não apenas humana, é o amor. Isso porque, para que haja comunidade social, é imprescindível que as relações sejam construídas no amor. O amor é entendido pelo autor como um domínio da emoção em que o outro é, de fato, aceito como legítimo no convívio (*ibid.*). Assim, um dos desafios do professor, senão o maior deles, sobretudo no contexto da escola pública de regiões periféricas, é trabalhar a fim de que sua sala de aula seja uma comunidade legitimamente social.

Vale destacar nesta pesquisa que, se é a emoção que guia nossas ações e não a razão (MATURANA, 2002), é possível pensar que muitos dos discursos, ou seja, “a linguagem em uso entre as pessoas” (GEE, 2015),⁵ dos meus alunos e meu também, para justificar uma dificuldade em realizar determinada atividade, podem fundar-se, simplesmente, em um não querer, sendo tal discurso mascarado através de uma argumentação. Vale lembrar, portanto, o que já afirmava Vygotsky ([1934], 2001) - afeto e intelecto não devem ser vistos separadamente. Nesse sentido, acredito que, quando movidos pela emoção, construímos argumentos inteligíveis para justificar nossas ações, configura-se, nesse momento, a fusão entre afeto e intelecto, ou seja, a emoção está imbricada no intelecto. Para tanto, a emoção não

⁵ Gee (2015) evidencia a diferença entre Discurso (com “D” maiúsculo) e discurso (com “d” minúsculo). Segundo o autor, Discurso refere-se a formas de pensar, agir, falar, avaliar, levando em consideração determinado tempo e lugar, já o discurso faz menção à língua em uso, à conversa entre os sujeitos.

deve ser vista como uma limitação no processo de ensino-aprendizagem, mas como fator intrínseco às construções das relações sociais. Nas palavras de Freire ([1996], 2015)

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. (FREIRE [1996], 2015, p. 138)

Desse modo, com a finalidade de mostrar a inverídica separação entre seriedade docente e afetividade, Freire ([1996], 2015) afirma que para ensinar é preciso querer bem aos aprendizes e que, para tanto, não podemos ter receio de sentir e expressar afeto.

Na mesma linha do pressuposto de Vygotsky de que não existe cisão entre afeto e intelecto, Maturana afirma que há um fundamento emocional do racional, uma vez que o amor é o fundamento do social. Essa emoção, segundo o autor, estabelece o social (MATURANA, 2002). Deixar a emoção à parte do processo de ensino-aprendizagem é um engodo se entendemos que são elas que guiam nossas ações, e ainda, negligenciar o amor é trabalhar sob outro domínio de ação que não seja o da colaboração e compartilhamento (*ibidem*).

Maturana aborda dois conceitos que considero relevantes para a presente pesquisa. O autor explica a ideia de objetividade-entre-parênteses e objetividade-sem-parênteses. A primeira está relacionada ao domínio da aceitação mútua, o que implica afirmar que, independentemente do que as pessoas pensem, elas são aceitas pelo outro (MATURANA, 2002). Inserido nessa ótica de reflexão, Maturana (*ibidem*) defende que não existe uma verdade única nem verdade relativa, o que há são verdades distintas, visto que existem diferentes realidades. Por estar em salas de aula heterogêneas, convivo diariamente com pessoas de diferentes crenças, gostos, pensamentos. Sendo assim, a objetividade-entre-parênteses é uma via de reflexão que me permite aceitar todas as formas de enxergar o mundo como legítimas ainda que não sejam almejadas para serem vividas. Essa diversidade é a que justifica falar da(s) qualidade(s) da(s) vida(s), já que seria problemático assumir que existe uma qualidade de vida única ou comum a todos os integrantes de um grupo social.

Ainda de acordo com Maturana (2002), as relações humanas que se baseiam na objetividade-sem-parênteses não vivem a aceitação mútua. Para o autor, “Cada

vez que se adota a postura de ter um acesso privilegiado a uma realidade independente, como ocorre constitutivamente no caminho explicativo da *objetividade-sem-parênteses* (grifo do autor), o que não está com a pessoa, está contra ela.” Tal postura implica, portanto, em não admitir o mundo de outrem como autêntico.

Assim como o conceito de objetividade-entre-parênteses de Maturana (2002) em que o outro deve ser aceito como legítimo outro e que para que haja uma comunidade social, é imprescindível que haja também o amor, ressalto aqui a ideia de Freire (2015) sobre amorosidade. Tal conceito está relacionado ao compromisso com o outro, a uma potencialidade que o indivíduo possui de respeitar, de se envolver com a causa alheia. Nesse sentido, o amor/amorosidade está ligado à aceitação, ao modo de estar no mundo e por que não à maneira de estar em sala de aula e comprometer-se com os praticantes da aprendizagem?!

Noto que a prática pedagógica necessita estar pautada no amor/amorosidade para que, inclusive, o poder de veto intrínseco à prática entre nós, aprendentes, não se torne uma mera situação conflituosa e não produtiva. Isso porque é o amor que fundamenta a educação e desencadeia a interação entre as pessoas-aprendentes e é capaz de provocar mudanças estruturais internas nos sujeitos, alunos e professores (MATURANA, 2002). Em outras palavras, a amorosidade é condição para que a prática do poder de veto seja uma oportunidade de diálogo e negociação entre os praticantes da aprendizagem.

A Prática Exploratória é a abordagem ético-filosófica que fundamenta toda minha busca de entendimentos sobre o poder de veto na minha prática pedagógica e o afeto é parte fundamental nesse processo. Inserida nesse contexto, busco articular, nas linhas que se sucedem, os princípios norteadores da Prática Exploratória (MORAES BEZERRA, MILLER e CUNHA, 2007) à questão da afetividade aqui discutida.

2.1.6

A articulação entre os princípios da Prática Exploratória e a afetividade

A Prática Exploratória é compreendida como uma maneira de se buscar entender a vida em sala de aula. Allwright define alguns princípios que encaminham essa prática (MORAES BEZERRA, MILLER e CUNHA, 2007, p. 194), são eles:

- a) Priorizar o entendimento da “qualidade de vida”;
- b) Trabalhar para “entender” a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais;
- c) Envolver “todos” neste trabalho;
- d) Trabalhar para a “união” de todos;
- e) Trabalhar para o “desenvolvimento mútuo”;
- f) “Integrar” este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais;
- g) Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam “contínuos”.

É importante destacar que esses princípios não se configuram como prescrições que devem ser seguidas ou não por um professor. Isso porque não são os princípios que ditam como deve ser a vida na sala de aula. Na verdade, eles advêm de ações realizadas pelos praticantes do processo de ensino-aprendizagem ao buscarem aprofundar entendimentos sobre suas práticas.

O primeiro princípio exposto acima reverbera a motivação desse trabalho de pesquisa, a qual se assenta na busca pelo entendimento da(s) qualidade(s) de vida(s) no contexto das minhas salas de aula. De acordo com Gieve e Miller (2006), a natureza do conceito de qualidade de vida é subjetiva e relativa, porque é passível de ser entendida de modo distinto por diferentes pessoas em variadas circunstâncias, uma vez que as relações de afeto são necessariamente diferentes entre as pessoas envolvidas. É fundamental enfatizar que, segundo os autores, o termo qualidade de vida não deve ser associado intrinsecamente à boa qualidade de vida. Mas, sim, à natureza da vida vivenciada em um determinado contexto.

O segundo princípio trata dos entendimentos locais que fazem parte de um determinado grupo situado histórico-temporalmente. Visto que a concepção de

qualidade de vida é situada, ou seja, poderá variar de turma para turma ou mesmo de praticante para praticante, faz-se fundamental o trabalho para entender (ALLWRIGHT, 2003) o contexto no qual estou vivendo. Esse entendimento, vale lembrar, envolve necessariamente a emoção, uma vez que ela está interligada ao intelecto. Buscar entendimentos sobre os afetos que permeiam uma sala de aula faz parte de um processo de ensino-aprendizagem quando compreendido de forma holística.

O trabalho sob o olhar do paradigma da Prática Exploratória contempla envolver todos os praticantes que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem – terceiro princípio. As pessoas não são vistas como objetos da pesquisa, mas como praticantes. O envolvimento de todos no trabalho revela a consciência que essa maneira de viver em sala de aula representa ao enxergar o outro como legítimo outro. Apropriando-me da ideia de Maturana (2002), acredito que essa maneira de enxergar o outro e, portanto, de estabelecer uma comunidade social pode ser praticada em uma sala de aula em que o professor trabalha sob o olhar da Prática Exploratória.

O quarto princípio: “trabalhar para a união de todos” significa, conforme problematiza Moraes Bezerra (2007), que os praticantes convivam de modo a respeitar formas diferentes de se pensar e de se viver. A união de todos está relacionada ao que assevera Maturana (2002) sobre a objetividade-entre-parênteses. Atuar nas relações humanas a partir desse tipo de objetividade implica aceitar o outro independentemente da maneira como ele pensa ou vive, pois não se acredita em uma verdade, mas em verdades variadas que atuam em diferentes domínios (*ibidem*). Em outras palavras, estar no caminho da objetividade-entre-parênteses significa aceitar e respeitar o outro. Em contraposição à objetividade-entre-parênteses, o autor aborda a objetividade-sem-parênteses, na qual não existe a aceitação mútua. Assim, acredita-se em uma única verdade e nega-se o outro que pensa ou vive de maneira diferente. Portanto, “trabalhar para a união de todos” significa também trabalhar para que ocorra a objetividade-entre-parênteses nas relações dos participantes do processo de ensino-aprendizagem.

É importante que as aulas ocorram dentro de um espaço de apoio mútuo, conforme exposto no quinto princípio, onde os praticantes possam conversar, trocar ideias, compartilhar entendimentos, mesmo que divergentes. É nesse sentido que

compreendo que não negligenciar a emoção no cenário escolar pode contribuir significativamente para o processo de aprendizagem. Um ambiente em que os praticantes se sentem como membros de uma comunidade social, que sabem se aproximar do outro como legítimo outro (MATURANA, 2002) favorece a construção das relações sociais (FREIRE 2015).

O sexto princípio diz respeito ao fato de a pesquisa estar integrada à busca por entendimentos aprofundados no dia a dia das atividades da sala de aula. Nessa perspectiva, a investigação está integrada ao conteúdo a ser trabalhado e vice-versa, não são ações dissociadas umas das outras. Intenciona-se não deixar o professor sobrecarregado no que se refere ao ofício em sala de aula acrescentado do trabalho de pesquisa. Por isso, é preciso integrar o trabalho para entender com as atividades de aula de forma a não fazer a separação entre a afetividade e a cognoscibilidade (FREIRE, 2015).

Por fim, ao tratar sobre o sétimo princípio, o foco está na questão da sustentabilidade do trabalho. O paradigma da Prática Exploratória propõe que o processo de reflexão seja contínuo, que o trabalhar para entender não se esgote em sala de aula, pelo contrário, essa perspectiva possibilita que o professor esteja atento e consciente em relação às questões as quais, porventura, venham apresentar-se, de modo a integrar vida fora da sala de aula e trabalho. E talvez, o mais significativo seja trabalhar de forma contínua com o objetivo de que a concepção de objetividade-entre-parênteses, proposta por Maturana (2002), discutida na seção 2.1.5, possa fazer parte da(s) vida(s) dos praticantes.

2.1.7 As Conversas Exploratórias

Esta pesquisa, que envolve um trabalho para entender o poder de veto no contexto escolar, está baseada nas conversas exploratórias. Essas conversas são, de fato, um momento de interação em que os praticantes da aprendizagem, no contexto deste trabalho, colocam-se dispostos a uma escuta cuidadosa e sensível do que o outro tem a dizer. As conversas exploratórias são caracterizadas pelo seu tom de informalidade, espontaneidade e naturalidade (MORAES BEZERRA, 2012).

Além disso, ressalto que a escuta nas conversas exploratórias não exclui a criticidade, pelo contrário, nas palavras de FREIRE (2015, p. 111): “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*” (grifo do autor). Em um

contexto de pesquisa, uma conversa exploratória, por mais que tenha sido minimamente programada, não perde seu caráter exploratório, uma vez que seu cerne está no falar com (*ibidem*). A conversa exploratória sugere uma prática agentiva dos praticantes que envolve “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 percorrido, o buscar e ser encontrado” (MENESES, 2021).

Em termos práticos, a conversa exploratória nesta pesquisa foi provocada por questões instigantes que envolvem a minha prática pedagógica e, a partir da fala dos demais aprendentes envolvidos neste trabalho para entender o poder de veto no contexto escolar, caminhos de reflexão foram sendo desconstruídos e construídos.

2.1.8

As questões instigantes (os *puzzles*)

No paradigma da Prática Exploratória, trabalha-se a partir da concepção de *puzzles*, ou questões instigantes, ao invés de problemas a fim de “tentar capturar a diferença entre algo que simplesmente exige uma ‘solução’ e algo que é apenas interessante e justifica um trabalho para compreensão” (ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p. 156)⁶. Essa distinção traz uma mudança de foco ao se pensar a questão. Não pretendo perguntar, por exemplo, ‘Como farei para que meus alunos não exerçam mais o poder de veto’?, mas ‘Por que meu aluno exerceu tal poder em determinada situação’? Conforme afirmam Allwright e Hanks (*ibidem*), “Essa mudança deliberada de formulação de ‘problema para resolver’ para ‘questão instigante para entender’ é uma característica central e altamente produtiva da Prática Exploratória⁷”.

Vale ressaltar que as questões instigantes não são exclusivamente pensadas pelos professores, mas também emergem dos alunos e de qualquer praticante exploratório envolvido no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula ou fora dela. Os *puzzles* ou as questões instigantes podem ser solicitadas pelo professor em uma atividade em sala de aula ou podem surgir espontaneamente da vivência dos praticantes (ALLWRIGHT & HANKS, 2009). Iniciei, como apresentado

⁶ “to try to capture the difference between something that simply calls for a ‘solution’ and something that is just interesting and warrants work for understanding” (ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p. 156), (tradução minha).

⁷ “This deliberate shift of formulation from ‘problem to solve’ to ‘puzzle to understand’ is a central and highly productive characteristic of EP” (ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p. 156), (tradução minha).

anteriormente, esse trabalho de pesquisa com alguns *puzzles*, mas ao longo do processo outras questões foram surgindo, tais como: i) Por que sofro o poder de veto na sala de aula? ii) Por que pratico o poder de veto? iii) Por que o poder de veto me afeta tanto? e acredito que outras questões ainda poderão surgir a partir das conversas exploratórias com os praticantes. Os *puzzles* podem ser questões positivas ou negativas, não se limitam a evidenciar apenas aquilo que consideramos não satisfatório na prática pedagógica. Assim, as questões instigantes possibilitam aos praticantes exploratórios o desenvolvimento de atividades que conduzam à busca de entendimentos no processo do ensinar-aprender ou de questões mais amplas. Ressalto ainda que a Prática Exploratória trabalha com a produção de pôsteres, que por sua vez, evidenciam aquilo que os praticantes entenderam a partir dos *puzzles*, ou seja, das questões instigantes.

A Prática Exploratória, no que tange à busca por entendimentos, de acordo com Allwright e Hanks (2009, p. 151), “ênfatiza essa fase do processo investigativo, suspendendo o ônus de encontrar resultados, soluções e respostas para um problema⁸”. A busca por entendimentos não é uma criação da Prática Exploratória; o que a perspectiva exploratória faz é dar foco à busca por entendimentos. Dessa maneira, o cerne das questões na Prática Exploratória não se encontra em promover mudanças a fim de encontrar maneiras de solucionar problemas, uma vez que a “mudança já ocorreu em uma pessoa que passa algum tempo tentando entender o que está acontecendo com seu grupo de alunos, com ela mesma como professora...”⁹ (*ibidem*). Acrescenta-se ainda o fato de que, nas palavras de Moraes Bezerra (2007, p. 58),

Se considerarmos professores descontentes com a sua prática e sequiosos por novas atividades dinâmicas que envolvam seus alunos, tal afirmação pode significar um alerta: será que é melhor implementar modificações quando não se tem ideia do que está acontecendo no contexto?

A mudança para a Prática Exploratória não é algo proibido já que a mudança está sempre presente. Na verdade, esse paradigma rejeita pressões que, porventura,

⁸ “Highlights this phase of investigative process, lifting the burden of finding results, solutions and answers to a problem”. (ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p. 151), (tradução minha).

⁹ “change is already operated on a person who spends some time trying to understand what’s going on with her group of students, with herself as a teacher...” (ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p. 151), (tradução minha).

venham a ser realizadas em virtude da busca por uma mudança, uma vez que o foco na prática pedagógica deve ser o trabalhar para entender.

2.1.9

Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório

Trabalhar com Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE) significa integrar o processo de ensino-aprendizagem ao processo de geração de registros que possam ser utilizados também como oportunidades para aprofundar a investigação. Trata-se de uma prática pedagógica investigativa e inclusiva que envolve os praticantes na busca por entendimentos dentro da sala de aula e na vida fora dela. As APPE definem-se como atividades que “são construídas de maneira a gerar uma reflexão na ação que inclua a todos e permita avançar no entendimento de um *puzzle* (MOURA, 2007, p. 50-51). A discussão sobre as APPE que eu e meus alunos construímos constará em seção mais adiante. De acordo com Allwright & Hanks (2009, p. 194-195), alguns fatores precisam ser levados em consideração ao se pensar as atividades em sala de aula, tais como:

- manter um registro: a sugestão para o registro é que o professor solicite que os alunos produzam pôsteres a partir das discussões geradas no grupo;
- ouvir as contribuições dos alunos: o professor pode fazer uma espécie de *brainstorming* com os alunos em um primeiro momento e mais adiante preparar com eles perguntas para uma entrevista;
- minimizar o risco de pressões sofridas em atividades de grupo: a fim de que o aluno não se sinta intimidado em uma discussão aberta em grupo, pode-se sugerir pequenas encenações sobre a discussão de alguma temática ou a criação de reportagens sobre o assunto;
- potencializar a privacidade: é possível sugerir que os alunos escrevam uma espécie de diário para a leitura do professor, assim pode-se estimular determinada discussão, respeitando o sigilo da opinião do praticante;
- potencializar a sinceridade: não é possível garantir a sinceridade na fala/escrita do aluno, no entanto, a fim de buscá-la é preciso demonstrar sinceridade diante do outro.

Desse modo, vale lembrar, que o trabalho reflexivo e pedagógico gerado em todas as atividades acima descritas podem ser utilizadas como dados da pesquisa,

uma vez que gerarão entendimentos de forma a fundir prática pedagógica e pesquisa dos praticantes.

2.2

A Pesquisa Qualitativa, a Pesquisa do Praticante e a Prática Exploratória: uma convergência de olhares

A pesquisa qualitativa faz parte do universo das Ciências Sociais, uma vez que trabalha com a realidade social e tem como objeto de estudo as relações humanas (MINAYO, 2015, p. 21). A Pesquisa do Praticante e a Prática Exploratória, às quais fiz menção em subseções anteriores, fazem parte de uma multiplicidade de formas de investigação que estão inseridas na pesquisa qualitativa e, certamente, favorecem a discussão que ora trago neste trabalho. Nesta parte, explico algumas questões da pesquisa qualitativa no contexto da prática pedagógica que orientam meu caminhar no fazer da prática-pesquisa e na escrita desta tese. Assim, considero que esta pesquisa, focada na busca por entendimentos e desenvolvida em conversas exploratórias sobre a vida em sala de aula ou em contexto escolar, insere-se na perspectiva da pesquisa qualitativa.

Denzin e Lincoln (2006) enfatizam que a pesquisa qualitativa passa por variados momentos históricos. Esses períodos são definidos como tradicional, modernista ou era dourada, gêneros obscuros, a crise da representação, o pós-moderno, a investigação pós-experimental e o futuro. Os autores situam o último momento – futuro – como o atual, e assim compreendo essa pesquisa, como um trabalho voltado para conversas críticas entre os praticantes que envolvem a democracia, a liberdade, nossas questões do dia a dia escolar, da aprendizagem. Como professora-pesquisadora-praticante-exploratória, aproprio-me da pesquisa qualitativa como um modo de viver a prática pedagógico-reflexiva capaz de associar-se às necessidades e propósitos dos praticantes do contexto escolar. A partir dessa escolha, defino a pesquisa qualitativa como uma atividade localizada que envolve uma série de práticas materiais e interpretativas que fornecem visibilidade ao contexto pesquisado dentro de seu ambiente natural (*ibidem*). Nesse sentido, vivendo a prática pedagógica no cotidiano da sala de aula, também vivo a pesquisa da forma mais naturalista possível, retratando assim, a pesquisadora-professora que atua em seu ambiente de trabalho ao mesmo tempo que investiga sua própria prática. Bortoni-Ricardo (2008) afirma que o professor compreende

melhor o seu papel de mediador quando associa a sua pesquisa ao seu fazer pedagógico. Dessa forma, pesquisa e prática pedagógica fundem-se, fazendo de cada aula uma experiência de reflexão. No caso da Prática Exploratória, essa integração se intensifica ainda mais, já que, ao investigar junto com alunos ou outros colegas, o processo torna-se, também, inclusivo.

A pesquisa qualitativa abrange um conjunto de práticas interpretativas. Não há preferência de nenhum recurso metodológico em relação a outro. Esse modo de investigar é aberto a variados paradigmas teóricos

Os pesquisadores qualitativos “aproveitam e utilizam as abordagens, os métodos, e as técnicas da etnometodologia, da fenomenologia, da hermenêutica, do feminismo, rizomáticas, do desconstrucionismo, da etnografia, das entrevistas, da psicanálise, dos estudos culturais, da pesquisa baseada em levantamentos e da observação participante, entre outras (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 21).

São diversas formas de investigar que possibilitam a busca por entendimentos sob o olhar, a interpretação de um praticante da pesquisa. A característica de envolver diversas abordagens, transitar entre as disciplinas e englobar a perspectiva interpretativa do olhar do pesquisador me possibilitam entender a pesquisa do praticante e a Prática Exploratória como parte da investigação qualitativa.

Pelas mesmas razões expostas no parágrafo anterior, também é possível afirmar que essa tese se encontra no campo da Linguística Aplicada, uma vez que os conhecimentos podem ser articulados a diversas formas de entender o mundo.

2.3

A Linguística Aplicada¹⁰ na busca de entendimentos

A Linguística Aplicada, no século XXI, entende a linguagem intimamente associada às questões sociais, culturais e políticas. É nesse sentido que ela abarca conhecimentos outros, que não só a linguagem, e possui a subjetividade como

¹⁰ A Linguística Aplicada (LA) aparece nos anos 40 como disciplina na Universidade de Michigan (CELANI, 1992). No ano de 1970, no Brasil, a professora emérita da PUC-SP e pesquisadora do CNPQ, Maria Antonieta Alba Celani fundou o primeiro Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas na PUC-SP, hoje intitulado de Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Vinte anos depois, foi oficialmente fundada a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), salientando uma quantidade expressiva de pesquisadores no campo da LA. O linguista aplicado ultrapassou as fronteiras do estudo sobre o ensinar/aprender línguas e trabalha a Linguística Aplicada como um campo de estudos da linguagem que dialoga com outras disciplinas, como a Psicologia, a Etnografia, a Sociolinguística, o Letramento, entre outras.

posicionamento constitutivo. Segundo Moita Lopes (2004, p. 166), “o pesquisador está sempre posicionado no mundo e imbricado no conhecimento que produz”. Dentro dessa perspectiva, o conhecimento está subordinado ao olhar do pesquisador, não deixando espaço para a neutralidade ou a objetividade.

Minha busca por entendimentos sobre o poder do veto, inserida na área interdisciplinar da LA, possibilita-me transitar em várias áreas do conhecimento, buscando entender questões da minha sala de aula, numa escola da rede pública que, por sua vez, faz parte de um contexto sócio-histórico-político-cultural, situada na cidade de São Gonçalo, no Rio de Janeiro. Dessa forma, essa pesquisa amplia limites e incorpora a área da Sociologia.

Considerando então que essa pesquisa adota uma perspectiva anti-hegemônica do saber, busco problematizar as maneiras de pensar e de agir dos praticantes da aprendizagem envolvidos nas relações de poder que subjazem as práticas pedagógicas no contexto escolar em questão. Entendo que, ao buscar entendimentos sobre meu espaço de trabalho e as relações nele imbricadas, estou produzindo um conhecimento situado, mas que ao mesmo tempo, possibilita entender questões contemporâneas vivenciadas por diferentes aprendentes. Nas palavras de Moita Lopes (2006, p. 50), “Esse roteiro aqui tem a ver com o modo como construo o objeto de pesquisa de forma a pensar uma LA com algo a dizer à vida social contemporânea”.

Para discutir esse ponto, trago reflexões sobre a Linguística Aplicada como área da indisciplina (MOITA LOPES, 2006) e sob uma perspectiva crítica (RAJAGOPALAN, 2003). Primeiramente, gostaria de ressaltar que meu trabalho de pesquisa se situa em uma LA híbrida, que parte da prática da sala de aula para a produção de conhecimentos, que possui uma escuta cuidadosa para as vozes do Sul e um olhar atento para as relações de poder existentes nas interações entre os praticantes da aprendizagem. Em seguida, refiro-me a uma LA crítica no sentido de que como professora-pesquisadora-praticante-exploratória, penso que, na minha prática, eu possa ser um agente catalisador (RAJAGOPALAN, 2003) da vida social.

Moita Lopes (2006) constrói a ideia de uma Linguística Aplicada Indisciplinar não como uma disciplina, mas como uma área de estudos responsiva à vida social. A vida e, portanto, a vida na sala de aula é multiforme, complexa e,

nesse sentido, requer um olhar mais amplo e multifacetado para as questões que nesse espaço emergem. Além disso, outro aspecto que situa a Linguística Aplicada no campo da indisciplina é a não separação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, ou seja, os aprendentes. Trata-se de uma área que reconhece a conexão entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa – todos entendidos aqui, nesse trabalho, como aprendentes no processo de ensino aprendizagem. Ademais, devido a minha intenção pedagógico-investigativa não ser apenas de ouvir meus alunos – que aqui, assim como eu, são as vozes do Sul – mas de criar espaços para que essas vozes sejam ouvidas e reconhecidas, ratifico o alinhamento desse trabalho a uma LA indisciplinar. Nesse sentido, Moita Lopes (2006, p. 33) afirma “A LA precisa construir conhecimento que exploda a relação entre teoria e prática ao contemplar as vozes do Sul.” Por fim, a Linguística Aplicada Indisciplinar abarca as relações de ética e poder, uma vez que tais relações são intrínsecas à área (*ibidem*). Os discursos produzidos pelos aprendentes possuem significados a partir das relações de poder existentes e que são inerentes a tais relações. Olhar para esses discursos – que detêm o poder e que estão à margem dele –, levando em consideração as relações sociais que os permeiam, também situa minha pesquisa no campo de uma LA indisciplinar.

Minha intenção pedagógica dentro do campo da Linguística Aplicada indisciplinar é agir na minha sala de aula como um “agente catalisador das mudanças sociais” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 106). Isso significa que, segundo o autor, embora a ação do professor seja situada, ela pode desencadear mudanças sociais significativas. Se na perspectiva da pedagogia crítica o pedagogo acredita que sua ação pode gerar mudanças “de grande envergadura e consequência” (*ibidem*), na Prática Exploratória, eu, como praticante exploratória, entendo que, por mais que minha intenção seja ser um agente catalizador, minhas ações não garantem mudanças para todos. Nesse sentido, Allwright (2005) entende as ações como oportunidades de aprendizagem.

Nesse contexto, sob o olhar da linguística como indisciplina e crítica, entendo que o professor não tem como ficar alheio às questões que abrangem a vida fora da sala de aula. Pelo contrário, é necessário criar espaços de discussão que relacionem o que se aprende em sala de aula com a realidade fora dela (RAJAGOPALAN, 2003). Portanto, situo minha tese no cenário indisciplinar e

crítico da Linguística Aplicada, da Prática Exploratória, da Pesquisa do Praticante e do campo da Sociologia, não descuidando do cunho etnográfico que entendo possuir esse trabalho e o qual explicitarei em seção posterior.

2.3.1

O viés autoetnográfico da (minha) prática exploratória

A pesquisa autoetnográfica foi um termo utilizado por Karl Heider (1975) para se referir à descrição de pesquisas em que os próprios participantes produzem suas reflexões sobre a realidade que vivenciam. Isso se deve ao fato de que essa maneira de fazer pesquisa possibilita o envolvimento do pesquisador e permite que ele incorpore ao estudo as suas experiências emocionais. Adams, Jones e Ellis (2015), afirmam que a autoetnografia expõe a maneira como interpretamos, analisamos a experiência pessoal e cultural. Essa abordagem de pesquisa faz uso de algumas formas de estudo, tais como (*ibidem*):

- experiência pessoal do pesquisador;
- valorização da relação do pesquisador com outras pessoas;
- autorreflexão;
- exposição do processo do indivíduo em descobrir o que fazer, como viver e o sentido de suas lutas;
- equiparação entre a seriedade intelectual, metodológica, a emoção e a criatividade;
- empenho por justiça social e qualidade de vida.

Ao refletir sobre meu trabalho de pesquisa, compreendo que há aspectos os quais me aproximam da autoetnografia, pois interessa-me investigar minha própria prática, os valores, os significados que os praticantes da pesquisa, inclusive eu, atribuímos às ações. Além disso, outro ponto que me faz entender essa pesquisa com viés autoetnográfico é o fato de eu, como professora-pesquisadora-praticante exploratória, estar em interação constante com os demais participantes – meus alunos e colegas de trabalho. Nesse sentido, não só possuo um grau de interação com os outros praticantes da pesquisa, mas sou intrínseca à interação, sou parte integrante das práticas do meu ambiente escolar, vivenciando uma relação direta e diária de proximidade com meus alunos e colegas professores. Dessa forma, indubitavelmente, existe a influência da minha experiência pessoal sobre a pesquisa. Nas palavras de Maciel (2021, p. 127), a construção do meu contexto de

pesquisa assim como dos aprendentes que dela fizeram parte é “resultado de meus atravessamentos, minhas escolhas, da composição que fiz de minhas vivências no lugar onde sou professora-curiosa.”

Volto meu olhar neste trabalho para aquilo que me é bastante familiar – minha sala de aula, minha escola, meus alunos, meus colegas de profissão, nossas práticas pedagógicas –, mas não, necessariamente, conhecido (VELHO, 1978). Nesse momento, vale dizer que olhar para aquilo que é familiar é um ponto crítico na pesquisa, pode, inclusive, tornar o trabalho inviável se os entendimentos não forem profundamente refletidos. Velho (*ibidem*) afirma que estar acostumado com determinado cenário social não quer dizer que se tenha conhecimento das relações sociais ali presentes. Por meio de uma metáfora, Velho (*ibidem*), afirma que podemos possuir um mapa complexo e cristalizado da nossa vida cotidiana, mas isso não significa que entendamos os princípios e mecanismos que nele estão.

Como professora e pesquisadora exploratória, busco entendimentos sobre minha prática pedagógica e isso, certamente, implica incertezas e evidencia a confluência entre o “eu” que pesquisa e o “eu” que vive a pesquisa. Nesse sentido, é compreensível que eu seja influenciada pelas minhas experiências no trabalho de campo, visto que os entendimentos gerados em dado contexto são locais, situados. Dessa maneira, realizo uma pesquisa em que reconheço e analiso de forma diligente os posicionamentos relativos às experiências individuais. Vivo minha própria prática e sou provocada constantemente por esse fazer da pesquisa. Nesse cenário, compreendo que conhecer requer de mim um movimento de aproximação e distanciamento, a fim de olhar o que me é familiar, buscando entender as realidades tão complexas de uma sala de aula por meio das minhas experiências e emoções.

Como integrante desse trabalho de pesquisa, não assumo uma postura de quem investiga um grupo apenas, mas vejo-me como uma professora-pesquisadora que gera a pesquisa junto com os outros participantes. Vale ressaltar então, as características de textos autoetnográficos (JONES et al., 2015), a fim de entender por que considero que esta tese possui um viés autoetnográfico. Os autores afirmam que a autoetnografia pode apresentar um texto: i) imaginativo-criativo, de modo a apresentar, inclusive, poesias relacionadas à biografia do pesquisador; ii) confessional-emotivo: ocasiona reações emotivas nos leitores; iii) realista-descritivo, nesse tipo, o pesquisador relata sua experiência por meio das narrativas

e iv) analítico-interpretativo, vale-se da abordagem acadêmica em ciências sociais. Assim, compreendo que minha pesquisa tem um viés autoetnográfico analítico-interpretativo na medida em que como pesquisadora, sou parte do grupo pesquisado e estou inteiramente envolvida nos entendimentos teóricos das questões ora analisadas. É possível também afirmar o caráter realista-descritivo já que toda a tese se constitui de uma grande narrativa.

A inserção desta pesquisa dá-se, sobretudo, no campo da pesquisa do praticante exploratório. Alinho-me à concepção de Velho (2011,p.178)

O próprio pesquisador é, em parte, personagem das histórias e das narrativas que colhe. Assim como as pessoas do universo pesquisado, desloca-se entre diferentes planos e níveis da realidade, num jogo retrospectivo e prospectivo de memórias e projetos em que a subjetividade está sempre presente.

Destaco aqui dois pontos relacionados ao trabalho autoetnográfico que me aproximam dessa abordagem: i) a interação com os praticantes que aqui neste trabalho ocorreu por meio das conversas exploratórias, no entanto, em pesquisas autoetnográfica, fala-se em entrevistas e ii) a transcrição dessas conversas. Além disso, também solicitei que os praticantes escrevessem suas percepções a respeito da APPE. A imagem abaixo esquematiza esses dois momentos da pesquisa, os quais foram submetidos a minha análise interpretativa.

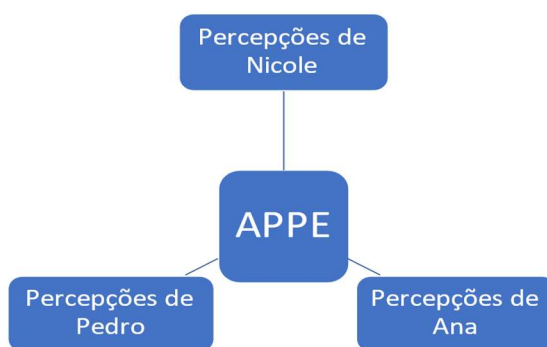


FIGURA 1 ESQUEMA REPRESENTATIVO DA FASE DA ANÁLISE DA APPE

O esquema exposto acima nos permite perceber como foi elaborada a primeira fase deste trabalho de pesquisa. Por meio da Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório, que consistiu na produção dos pôsteres pelos meus alunos

em sala de aula e na culminância com o evento da Prática Exploratória na PUC-Rio, exponho e analiso as percepções de meus alunos e da professora de matemática, Ana, sobre esta atividade.

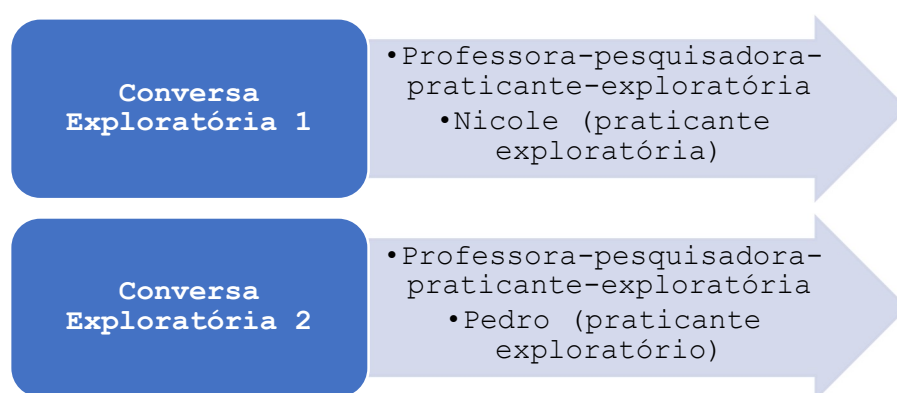


Figura 2: Esquema representativo da fase das conversas exploratórias

A imagem acima nos possibilita entender a estrutura da segunda fase dessa pesquisa, ou seja, as conversas exploratórias. Em um primeiro momento, conversei com Nicole (conversa iniciada em 27/02/2020) e, posteriormente, conversei com Pedro (conversa iniciada em 16/03/2020).

Em novembro de 2019, iniciei, de fato, todo o processo de geração de dados para esse trabalho de pesquisa quando conversei abertamente com meus alunos e expliquei o que estou investigando. Para minha surpresa, os alunos interessaram-se e sentiram-se importantes em participar da pesquisa. Mesmo após alguns meses do encontro na PUC-Rio, quando fiz contato novamente com Pedro e Nicole, no início de 2020, momento em que não era mais professora deles, eles me respondiam prontamente.

2.4

Buscando entendimentos a partir do Sistema de Avaliatividade

O Sistema de Avaliatividade é uma abordagem que emerge da perspectiva da Linguística Sistêmico- Funcional (HALLIDAY, 1985/1994; MARTIN, 1992; e MATTHIESSEN, 1995). Intenciono utilizar o Sistema de Avaliatividade como um arcabouço analítico em determinados trechos das conversas exploratórias entre os praticantes exploratórios. Inicialmente, tal abordagem é incentivada por trabalhos no campo da linguística educacional e por programas australianos fundamentados

em gêneros textuais. Diante disso, a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) diz respeito a uma teoria geral do funcionamento da linguagem humana, produzida a partir da descrição do uso da língua (GOUVEIA, 2009). Desse modo, a LSF refere-se a “uma construção teórico-descritiva coerente que fornece descrições plausíveis sobre o como e o porquê de a língua variar em função de e em relação com grupos de falantes e contextos de uso” (*ibidem*, 2009, p. 14). No entanto, mais que uma teoria de descrição gramatical, o autor acrescenta que a LSF nos fornece instrumentos de descrição, técnica e metalinguagem para a análise de textos (*ibidem*).

De acordo com Nóbrega (2009), baseada em Martin e White (2005:25), o sistema de avaliatividade compreende

os usos avaliativos da linguagem, incluindo aqueles que falantes/escritores adotam com o intuito de expressar e transmitir seus julgamentos a respeito do mundo e das pessoas que o cercam. Deste modo, a Valoração¹¹ pode ser entendida como “**um sistema da semântica do discurso**”, sendo também compreendida como “**o uso avaliativo da linguagem**”.

Segundo Nóbrega, (2009, p. 90), o Sistema de Avaliatividade pode ser compreendido como “uma perspectiva de análise textual, situando-se no campo da avaliação das atividades interpessoais, no nível da semântica do discurso”. O contexto é fundamental na teoria da Linguística Sistêmico-Funcional, uma vez que a LSF entende que, enquanto falantes ou escritores, fazemos escolhas quanto ao uso da língua a partir de uma rede de possibilidades que o sistema linguístico oferece a fim de que seja possível propagar os significados, considerando os contextos específicos da interação. Por conseguinte, os elementos avaliativos devem ser analisados de acordo com fatores contextuais e socioculturais (*ibidem*).

2.4.1 A avaliação nas conversas exploratórias

De acordo com Vian Jr. (2010), a linguagem possibilita que os falantes/escritores se utilizem de mecanismos variados para atribuir avaliações a variados aspectos de nossas atitudes no dia a dia. A fim de especificar o Sistema de Avaliatividade, autores como Martin e White (2005), dentre outros estabeleceram alguns recursos e metodologias para a análise do uso da língua à luz da Linguística Sistêmico-Funcional. O Sistema de Avaliatividade subdivide-se em três

¹¹ Expressa nessa tese por Sistema de Avaliatividade.

subsistemas que se relacionam entre si, são eles: Atitude, Gradação e Engajamento (VAN JR., 2010). Nesta tese, ater-me-ei ao subsistema da Atitude por considerá-lo bastante significativo para a busca de entendimentos das conversas exploratórias entre os praticantes.

O subsistema Atitude está relacionado aos sentimentos institucionalizados (MARTIN; WHITE, 2005, p. 45 *apud* VIAN JR., 2010). Esse domínio ou subsistema está associado à exteriorização de avaliações, sejam elas positivas ou negativas por meio da linguagem (ALMEIDA, 2010). A avaliação define-se como

um subsistema dinâmico da linguagem, permeando todos os níveis linguísticos e envolvendo a expressão de atitude ou postura do orador ou escritor em direção ao ponto de vista ou sentimentos sobre as entidades ou proposições sobre as quais ele está falando, o que implica um trabalho relacional incluindo a resposta (possível e prototipicamente esperada e subsequente) do ouvinte ou da (potencial) audiência (THOMPSON & ALBA-JUEZ, 2014, p. 13).¹²

Tal subsistema abarca três regiões semânticas a ele relacionadas: emoção, interligada à avaliação de afeto, ética à julgamento e estética à apreciação.

Essas avaliações podem ocorrer nos textos orais e escritos de forma explícita ou implícita (MARTIN, 2000 *apud* ALMEIDA, 2010). De acordo com Hood (2004 *apud* ALMEIDA, 2010), a avaliação explícita ocorre quando há, no discurso, elementos léxico-gramaticais como epítetos, qualidades nominalizadas em grupo nominal, atributo na oração relacional ou mesmo processo com significado atitudinal. Por outro lado, a avaliação implícita acontece quando há uma sugestão de interpretação ao ouvinte ou leitor. São os significados ideacionais que auxiliam a análise na avaliação implícita, ou seja, quando não há presença do léxico avaliativo. Segundo Martin (2000, *apud* ALMEIDA, 2010, p. 101), “As avaliações implícitas são realizadas por meio de certo tipo de enriquecimento lexical, envolvendo uma sutil menção de alguma coisa ou uma linguagem figurada”. É o que o autor (*ibidem*) denomina de *tokens* de atitude.

Como afirmei anteriormente, meu objetivo é olhar para o subsistema da Atitude e, portanto, focar nas avaliações que dizem respeito ao: i) afeto, de forma a buscar entender as emoções que se constroem nas conversas; ii) julgamento, o qual

¹² “a dynamical subsystem of language, permeating all linguistic levels and involving the expression of the speaker’s or writer’s attitude or stance towards, viewpoint on, or feelings about the entities or propositions that s/he is talking about, which entails relational work including the (possible and prototypically expected and subsequent) response of the hearer or (potential) audience” (THOMPSON & ALBA-JUEZ, 2014, p. 13), (minha tradução).

se volta à avaliação do comportamento dos indivíduos e iii) à apreciação, que se refere à avaliação dos objetos de modo a avaliar sua forma, estética.

O afeto é um domínio semântico que compõe o Sistema de Avaliatividade, mais especificamente o subsistema da Atitude, cuja análise se baseia na avaliação dos sentimentos de quem fala e/ou escreve. O afeto materializa-se no discurso por meio das avaliações positivas ou negativas a respeito de alguém, de algo ou de determinados comportamentos, e assim, evidenciam-se afetos positivos (bons) e negativos (ruins). De acordo com Martin (1997, 2000 *apud* White, 2004), existem alguns fatores que são capazes de expressar por meio do léxico, o afeto, entretanto, Nóbrega (2009) ressalta que esses são fatores apenas ilustrativos, visto que a avaliação se concretiza por meios que vão além do léxico-gramatical.

Os fatores considerados por Martin dizem respeito à (a) construção de sentimentos agradáveis ou desagradáveis; (b) representação por ondas de emoção, como chorar; (c) reações ou estado de espírito; (d) escala de intensidade de sentimentos, como não gostar, detestar, abominar; (e) intenção a um estímulo e (f) variações de felicidade/infelicidade, que envolvem emoções como raiva, amor, tristeza e felicidade; segurança/insegurança, ligadas ao bem-estar eco social, ou seja raiva, medo, ansiedade e confiança e a variação de satisfação/insatisfação, que diz respeito à emoção relacionada à busca de objetivos, tais como tédio, desprazer, curiosidade e respeito. Vale lembrar também que o afeto pode ser expresso de duas maneiras, ou seja, de forma autoral e não autoral. Sendo assim, em relação à primeira forma, recai sobre o falante/escritor toda a responsabilidade no que tange à avaliação realizada. Já a não autoral, acontece quando o falante/escritor apenas explicita a emoção de outra pessoa, assim diminuindo a responsabilidade em relação à avaliação realizada. No terceiro capítulo, excerto 1, na fala de Nicole, por exemplo, a aluna faz uma avaliação não autoral ao se referir ao estado emocional da amiga como resposta à atitude da direção “a minha amiga de turma ela ficou muito indignada” (l. 27 – 28). Entendo que nesse momento da conversa, Nicole não mostra diretamente a sua insatisfação em relação à atitude da diretora, explicitando o afeto de forma não autoral.

Outra categoria semântica do subsistema Atitude é o julgamento. Esse é o campo semântico em que as pessoas produzem posicionamentos no que tange à conduta dos indivíduos. “O julgamento tem a ver com questões de ‘ética’, uma

análise normativa do comportamento humano baseado em regras ou convenções de comportamento” (ALMEIDA, 2010, p. 106). Em outras palavras, segundo Nóbrega (2009), a categoria julgamento está associada a avaliações que são feitas sobre a maneira como os indivíduos devem ou não agir na sociedade.

Essa perspectiva de avaliação circunscreve o julgamento em duas categorias: estima social e sanção social. A categoria estima social implica ter apreço por alguém e/ou censurar algum comportamento sem que haja consequências legais. Já a sanção social, abarca o enaltecimento ou a condenação de algum comportamento com consequências legais. A categoria do julgamento por estima social está associada a três fatores: normalidade, capacidade e tenacidade. A normalidade relaciona-se à ideia de alguém ser considerado incomum ou a comportamentos entendidos como não usuais. A capacidade diz respeito ao fato de o indivíduo ser capaz ou não de realizar alguma tarefa. E a tenacidade refere-se à determinação de uma pessoa. Já a sanção social tem que ver com a veracidade e a propriedade, ou seja, o quão alguém é, respectivamente, sincero e ético.

Interpretando a fala de Nicole no excerto I, percebo que para se referir à professora de educação física (capítulo 5, seção 5.1.1), a praticante faz uma avaliação no domínio do julgamento. Dessa maneira, o fato de ela afirmar que a Sara (excerto 1, linha 21) é “super rigorosa” constitui-se como um julgamento de estima social relacionado à normalidade, visto que faz menção a um comportamento que é usual.

A apreciação é a última categoria do subsistema Atitude que consiste em avaliar as coisas, os objetos e os fenômenos. “É a apreciação que abrange as reações dos falantes e as avaliações da realidade” (ALMEIDA, 2010, p. 108). Esse campo está associado à avaliação das coisas no que diz respeito à estética. Nesse sentido, a avaliação pode ocorrer de forma positiva ou negativa assim como em outros domínios. A apreciação organiza-se em três tipos: reação, composição e valoração. O primeiro tipo diz respeito à reação que as pessoas possuem diante das coisas e abrange a reação-impacto (Isso te cativou?) e a reação-qualidade (Isso lhe agradou?). A composição diz respeito aos nossos entendimentos sobre a proporcionalidade dos detalhes em um texto e se subdivide em proporção (equilíbrio) e complexidade (grau de complexidade das coisas). O terceiro tipo relaciona-se à avaliação da significação social (Isso valeu a pena?).

No excerto 1 na fala de Nicole “poderia ter sido uma apresentação muito boa, mas não foi tanto” (capítulo 5, seção 5.1.1, linhas 30-32), a praticante realiza uma avaliação negativa do trabalho que apresentou na disciplina de educação física. Tal avaliação situa-se no campo da apreciação, mais especificamente, trata-se de uma reação-qualidade, uma vez que Nicole, de forma sutil, mostra que a apresentação não lhe agradou.

As três categorias do subsistema da Atitude: afeto, julgamento e apreciação auxiliarão no encaminhamento do meu olhar para a análise das conversas exploratórias entre os praticantes expostas no capítulo cinco desta tese. Vale ressaltar que afeto e apreciação são dois subsistemas que se aproximam, no entanto, segundo White (2004), o afeto está relacionado à construção das emoções do indivíduo, já a apreciação está ligada ao poder que as coisas possuem de provocar as emoções nas pessoas.

Com o objetivo de facilitar visualmente a análise a partir do subsistema da Atitude, elaborei abaixo um quadro a partir das contribuições teóricas de White (2004):

Quadro 1 – Subsistema de Atitude (WHITE, 2004)

AFETO	felicidade/infelicidade segurança/insegurança satisfação/insatisfação	tristeza, raiva, felicidade, amor ansiedade, medo, confiança tédio, desprazer, curiosidade, respeito
JULGAMENTO	estima social sanção social	normalidade (costume): comportamento usual? capacidade (competência): indivíduo capaz? tenacidade (resolução): indivíduo confiável? veracidade (verdade): indivíduo honesto? propriedade (ética): indivíduo acima da crítica?
APRECIAÇÃO	reação composição valorização	impacto – Isso mexeu comigo? qualidade – Eu gostei disso? equilíbrio – Isso me parece bem elaborado? complexidade – Isso foi difícil de entender? Isso valeu a pena? Penetrante? Superficial? Profundo?

A partir do exposto nessa seção, buscarei entendimentos sobre os fragmentos em que ocorrem avaliações nos trechos das conversas exploratórias entre nós, praticantes, de modo a considerar o sistema de avaliatividade com o devido recorte para o subsistema de Atitude nas categorias de afeto, julgamento e apreciação.

Até aqui busquei mostrar o caminho teórico-metodológico que construí para a pesquisa. Nas páginas seguintes, pretendo apresentar ao leitor, sobretudo, informações mais específicas sobre a instituição na qual trabalho e pesquisa e informações sobre os aprendentes que participaram da elaboração desta tese.

3.

Percepções sobre o contexto

Este é um momento de apresentações. Por mais que se trate de apresentações, obviamente, minhas percepções a respeito da escola, dos participantes e até mesmo sobre as experiências vividas estão presentes. Afinal, os julgamentos que fazemos podem ser percebidos, inclusive, por nossas escolhas lexicais. É preciso afirmar, portanto, que, neste capítulo, também não possuo pretensões utópicas de uma neutralidade no olhar. Aliás, já existe uma relação paradoxal na própria construção “neutralidade no olhar”.

Início este capítulo abordando um pouco da história da instituição na qual leciono e, ao mesmo tempo, desenvolvo essa pesquisa para que o leitor venha a entender o contexto em que ocorreu este trabalho. Em seguida, apresento os praticantes da aprendizagem, minha motivação e, por fim, exponho como se deu a geração dos dados que utilizei para a realização dessa pesquisa do praticante.

3.1

O CIEP e a comunidade escolar

No ano de 1994, começou a funcionar oficialmente o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) no bairro Arsenal, no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro. A instituição foi construída no governo de Leonel de Moura Brizola que foi o idealizador dos CIEP junto com o ex-vice-governador do seu primeiro mandato, Darcy Ribeiro. O ato de criação do CIEP deu-se por meio do decreto nº 19.624, publicado no dia 11 de fevereiro de 1994. O CIEP mantinha cursos da 1ª a 4ª série do ensino fundamental, com 513 alunos estudando em tempo integral e outros 110 em meio período. Em 2008 iniciou-se o ensino fundamental II (de 6º ao 9º ano) no turno da manhã. Inicialmente, foram abertas duas turmas de 6º ano e, no ano seguinte, a primeira turma de 7º ano. O ensino médio regular do CIEP tem apenas cinco anos de implantação. A implantação do ensino médio regular foi a grande conquista do ano de 2015 para a equipe do colégio e para a comunidade do Arsenal e região. Minha história com a instituição começa em 2017 como professora de língua portuguesa do ensino médio. Hoje, a escola compreende o 2º segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e o ensino médio (1ª a 3ª série), além de turmas de Correção de Fluxo e NEJA (Núcleo de Educação de Jovens e Adultos).



Foto 1: Fachada do prédio a partir do pátio



Foto 2: Fundos do prédio a partir do estacionamento

A comunidade escolar é caracterizada, em sua maioria, por famílias advindas da classe baixa, cuja renda oscila de um a dois salários mínimos, residindo boa parte na própria comunidade e bairros adjacentes. No geral, o grau de escolaridade dos pais dos alunos é o Ensino Fundamental incompleto. Ressalto também que não é incomum haver jovens alunas que se tornam mães antes mesmo

de completarem 18 anos assim como há também vários estudantes que tentam conciliar o estudo com o trabalho a fim de complementarem a renda familiar.

3.2 Os praticantes da aprendizagem

No período em que escrevo boa parte dessa tese, estou inserida no contexto do ensino remoto. No entanto, quando iniciei esse trabalho, lecionava, de maneira presencial, para duas turmas de 2ª série e uma de 3ª série do Ensino Médio na instituição em questão. Cada turma possui, em média, de 35 a 40 alunos.

Desse grupo, dois alunos da 3ª série participaram de uma conversa exploratória, de onde advêm os dados gerados nessa pesquisa. A escolha desses dois estudantes deve-se ao interesse e engajamento que ambos apresentaram no decorrer do processo desse trabalho-pesquisa. Faço a seguir uma breve apresentação dos aprendentes por meio de suas próprias palavras. Além desses alunos, apresento a Ana, professora de matemática, que participou junto comigo do Encontro da Prática Exploratória¹³ na PUC-Rio, em seguida, faço uma apresentação sobre mim.

Quadro 2 – Apresentação dos aprendentes

Aprendentes	Idade	Ensino Médio
Nicole	20	3ª série
Pedro	19	3ª série
Ana	33	Professora de matemática
Patrícia	38	Professora-pesquisadora-praticante-exploratória

Nicole

“Me chamo Nicole, tenho 20 anos, atualmente moro em Cuiabá-MT e curso Serviço Social pela Universidade Federal do Mato Grosso. Concluí meu ensino médio no CIEP, localizado no município de São Gonçalo. A escola marcou minha trajetória de uma maneira muito positiva, foi um ambiente de muito aprendizado e onde criei laços importantes, um lugar onde se tem muita dedicação por toda equipe

¹³ Explicarei mais adiante sobre o Encontro da Prática Exploratória e sobre a nossa participação (praticantes da aprendizagem) nesse evento.

escolar, onde os alunos são recebidos com muito carinho e se sentem em casa, lá são realizados muitos projetos onde os alunos podem se expressar.”

Pedro

“Meu nome é Pedro, tenho 19 anos, sou de São Gonçalo e estudo Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em grande parte do meu ensino médio estudei no CIEP Zulu, em São Gonçalo, onde pude conhecer diversas pessoas e fazer diversas amizades, tanto com outros alunos quanto com professores e os funcionários. Foi uma trajetória que me marcou bastante!”

Ana

“Sou Ana, professora do estado concursada desde o ano de 2010, e lotada no CIEP em São Gonçalo – RJ, onde criei meu primeiro vínculo com essa instituição de ensino, em 2011, assumi minha 2ª matrícula no estado, e também fiz minha lotação nessa mesma escola. Me encontro na unidade escolar até a presente data.” (...)

“Meu vínculo no Zulu começa no final da década de 90, vamos colocar por volta de 1996, 1997. Nesta época tinha meus 10 anos de idade.”

(...) “fiz parte de todos os projetos, da minha época, daquela escola pública de bairro, muitas vezes de forma pejorativa taxada de “brizolão”. Não era aluna daquele lugar, não era um número de matrícula do governo, porém fiz parte de dois projetos “Escola Aberta” que, como o nome já diz, era para levar a comunidade para dentro da escola, e a “Escola de paz”, outro projeto de suma importância que era para tirar adolescentes de uma vida de violência, um projeto que visava, através de esportes, entre outras atividades, combater que o adolescente, no seu tempo ocioso fora da escola, desviasse seu caminho.”

(...)“sempre pensei que temos que estar no lugar que nos sentimos bem, e independente da profissão que seguisse ou valores que receberia, eu tinha que amar o que fizesse, para buscar o melhor da profissão, então a escolha foi pela licenciatura. E fui contar para os professores, afinal era uma aluna exemplar, achei que os professores iriam super me apoiar, pois eles eram minha inspiração, e na

minha cabeça todas aquelas qualidades que apareciam nos testes vocacionais levavam para a mais bela das profissões, a base de todas, estava tão óbvio. E a frase que eu mais ouvi de professores, da minha escola foi “Ah, mas você é tão inteligente! Você pode seguir tantas profissões, tem certeza que quer ser logo professora?” Nossa, que balde de água fria. Foi a minha primeira lição como futura professora: “O que não fazer com um aluno de 3º ano às vésperas de um vestibular!” Ninguém ali me mostrou um relato concreto da profissão, suas dificuldades, desvantagens, simplesmente nessa frase despejou toda a frustração de quem não estava feliz na sua profissão. E, como esses, encontrei muitos professores pelo caminho. Não era o tipo de professor que queria ser.”

(...) “fiz o meu primeiro concurso do estado, passei em 5º lugar, e no dia 10 de junho de 2010 estava com a carta de convocação do estado para escolher a escola. Poderia ser qualquer escola de São Gonçalo, mas eu já sabia a que eu queria, bastava saber se tinha vaga. Humm, 5º lugar no concurso do estado em todo São Gonçalo e falei para amigos e família que tinha escolhido um “CIEP” para trabalhar, acha que recebi críticas? Nossa! Se escrevesse todas elas aqui, esse texto ficaria com páginas e páginas! A campeã das críticas era a localização dela, aí eu falava, mas é o bairro vizinho que moramos, não? Nós somos daqui, nada mais justo que eu queira trabalhar justamente na localidade onde moro. E a outra era sobre o alunado da escola, “porque as pessoas que estudam lá...” O que era ainda mais incoerente, se boa parte da minha própria família também tinha estudado, mesmo que fosse enquanto adulto no EJA da noite. E por aí continuava tudo muito enraizado com falas muito preconceituosas sobre o local, e até alfinetadas do tipo “Nossa, estudou tanto, passa em um concurso em 5º lugar e vai trabalhar no brizolão!”

(...) “tive mais certeza na hora que me sentei na cadeira de frente do mesmo RH da metropolitana, que hoje responderia para você aquele parágrafo frio e seco... alguém me perguntou para qual escola você quer ir? Eu respondi com firmeza CIEP ZULU. Aí retrucaram, parece que tem sempre alguém querendo mudar minhas escolhas. “Tem certeza? Tem a escola X, e a escola Y, que são referências no estado, bem disputadas, com a sua colocação, você pode escolher elas”, disse a pessoa que estava ajudando os professores a escolher os horários das escolas para agilizar a fila. Eu respondi. Tenho certeza, quero ir pra lá. A pessoa respondeu, “tá certa, é pertinho da sua casa né, dá pra ir a pé!” Com um sorriso amarelo aos 23

anos, respondi um singelo sim. Hoje aos 34 anos, e quase 11 anos de CIEP, com todas as experiências que já vivi, responderia: Não, minha senhora! Não é simplesmente porque é perto! Escolhi essa escola, porque lá é o meu lugar!”

Eu, Patrícia, professora-pesquisadora-praticante exploratória

Gostaria de ressaltar que à medida que desenvolvo o texto desta tese, vou construindo junto aos leitores alguma ideia de quem sou. No entanto, sinto a necessidade aqui de elaborar de forma um pouco mais aprofundada um entendimento relativamente consistente da praticante da aprendizagem que julgo ser.

Olhando minhas redes sociais, lembro de como eu me alegrava quando alunos da terceira série do ensino médio de uma escola particular, onde praticamente iniciei minha caminhada no magistério, me procuravam e deixavam mensagens de agradecimento quando eles conseguiam a aprovação no vestibular. A última que recebi e descrevo aqui foi no ano de 2021. A aluna escreveu:

“Oi, Patrícia, tudo bem? Nem sei se você lembra mais de mim hahahha (são tantos alunos, super entendo) já faz alguns meses que o 3º ano acabou, mas estava esperando ter boas notícias para contar. Queria agradecer pelas aulas incríveis que você deu durante todo o meu ensino médio! Me sinto privilegiada de ter passado 3 anos tendo uma professora como você! Muito obrigada pela inspiração que você é! Fico feliz de poder dizer que passei e estou entrando nesse mundo dos universitários. Mas pode ter certeza de que vou continuar lembrando de você e das suas aulas com muito carinho! Obrigada!!!”¹⁴

Eu fui me fazendo professora nesse contexto de preparatório para concursos militares e vestibulares e esse tipo de depoimento era como um atestado de que o trabalho deu certo.

A questão não era me sentir feliz porque um aluno conseguiu alcançar o objetivo que desejava. Influenciada por um tipo de ensino modular e baseado no treino, acreditava que essa era a forma correta de lecionar, era como uma receita e

¹⁴ Esse depoimento é público em meu Instagram no mês de maio de 2021.

assim eu poderia continuar fazendo com minhas turmas vindouras. No entanto, o que eu não sabia era que estava fazendo da minha experiência educativa um treino técnico. Segundo Freire (2015, p. 34-35), “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando.”

Orgulhosa de um trabalho que trazia resultado dentro do meu entendimento à época, fui trabalhar com turmas de ensino fundamental, médio e até mesmo Correção de Fluxo – turmas direcionadas a estudantes com distorção de idade-série em escolas públicas do estado do Rio de Janeiro.

Ainda não fazia ideia, de fato, do que era Prática Exploratória, Pesquisa do Praticante, conversas com potencial exploratório. Nem mesmo sabia do que se tratava ser pesquisadora de minha própria prática! Entretanto, nem eu mesma percebia que esse ensino modular já me incomodava e eu tentava sempre escapar das “receitas” das apostilas. A ideia de pesquisar o poder de veto no meu espaço escolar só ocorreu, obviamente, depois que conheci a Prática Exploratória. A experiência com meus alunos no ensino público aguçou minha necessidade de investigar as situações de poder de veto.

Olhando para trás, percebo que meu incômodo com o poder de veto na minha prática não nasceu exatamente na vivência com o ensino público. Hoje, consigo entender que antes eu já me sentia vetada por uma forma de ensino modular, conteudista e, importante dizer, eu também vetava, uma vez que nem todos os alunos acompanhavam esse tipo de aula. Observando minha prática com as lentes exploratórias, percebo que o poder de veto sempre se fez presente. Eu só não compreendia que meu incômodo ou minha insatisfação já eram consequências de um poder que eu sofria e praticava. Confesso que entender que eu praticava e pratico o poder de veto foi posterior ao entendimento de que eu o sofria. Possivelmente, começar a me incomodar com os vetos foi um indício de que eu começava a perceber que a sala de aula era mais que uma relação de um Eu-Isso, mas um Eu-Tu (BUBER, 2006). Ou apenas o orgulho de professora ferido porque a atividade planejada não deu “certo”. Talvez, ambas as opções!

Ainda utilizando as palavras de Buber (2006),

Relação é reciprocidade. Eu-Tu atua sobre mim assim como eu atuo sobre ele. Nossos alunos nos formam, nossas obras nos edificam. Nós vivemos no fluxo torrencial da reciprocidade universal, irremediavelmente encerrados nela”. (BUBER, 2006, p. 52).

Em tempos tão prementes de vozes silenciadas, é fundamental entender que a sala de aula é baseada em uma relação de reciprocidade entre os praticantes da aprendizagem e que poderes de veto atuarão sempre e, para tanto, precisam ser considerados e negociados. Entendo a relação Eu-tu na sala de aula como a relação construída entre os aprendentes e a maneira como eu, enquanto aprendente, relaciono-me com meus alunos interfere no modo como o poder de veto atuará nesse contexto.

Considero pertinente mencionar que, ao trazer as vozes dos aprendentes com os quais convivi e convivo para esse trabalho de pesquisa, tento me deslocar de um regime de verdade para uma escuta efetiva das vozes daqueles que são agentes desse processo. Desse modo, no papel de professora-pesquisadora-praticante-exploratória, convidei esses dois alunos – Nicole e Pedro – da terceira série do ensino médio e a professora Ana, de matemática, a fim de que pudéssemos juntos refletir sobre nosso processo de ensino-aprendizagem. E junto com os alunos, mais especificamente, buscar entender os poderes de veto que sofremos e/ou praticamos no contexto em que vivemos. É nesse contexto que emergem os dados gerados nesse trabalho de pesquisa do praticante apresentado em contexto acadêmico.

3.3 Geração dos dados

Antes de apresentar a geração dos dados deste trabalho, afirmo que tais dados fazem parte das minhas vivências com meus alunos e/ou colegas de trabalho. Percebo que somos agentes desse processo e entendo que essa agência reflexiva nos transforma em praticantes que falamos de ‘dentro’ das situações, o que pode eliminar a possibilidade de objetivação (MINAYO, 2015). E isso não faz desse processo um contrassenso, pelo contrário, é justamente a falta de objetividade das relações que envolvem o fazer pedagógico-investigativo da Prática Exploratória, no que tange à integração da temática desse trabalho de pesquisa: o poder de veto que me possibilita a busca por entendimentos, aprofundando dessa forma a subjetividade inerente aos sujeitos de uma pesquisa.

3.3.1

Integrando a pesquisa na sala de aula

No dia 13 de novembro de 2019, ao chegar em minha sala de aula, conversei abertamente com meus alunos sobre o trabalho de pesquisa que desejava desenvolver com a colaboração deles. Eles me ouviram atentamente. Minha ação posterior foi escrever no quadro a expressão “Poder de Veto” e sua definição e compartilhar com esse grupo de aprendentes o que eu entendia até então por esse conceito.

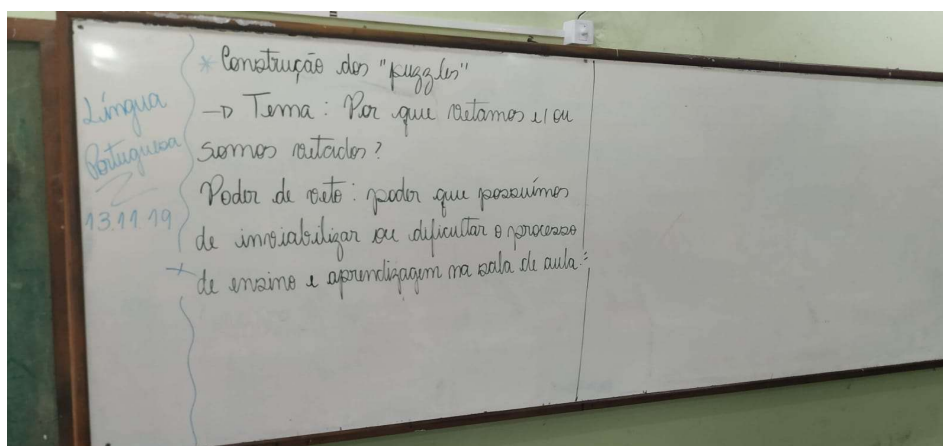


Foto 3: Apresentação inicial do conceito de poder de veto

Arrumamos a disposição das carteiras em círculo a fim de conversarmos. Comecei a citar alguns exemplos do que eu entendia como poder de veto no dia a dia do meu trabalho, inclusive, quando eu tentava falar e meus alunos não me ouviam ou quando eu preparava algum material/proposta e eles não se interessavam. A partir disso, perguntei aos alunos se eles se sentiam vetados de alguma forma ou se sentiam vetando alguém.

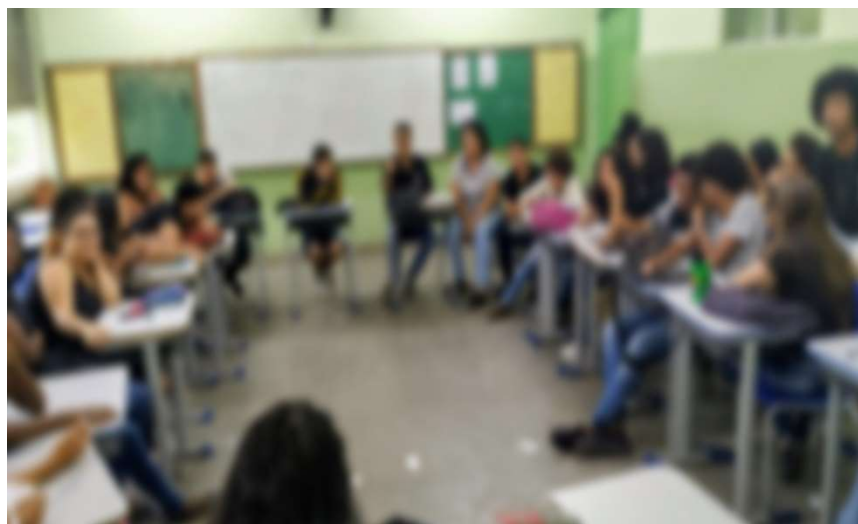


Foto 4: Conversa em sala de aula sobre o poder de veto

Os aprendentes engajaram-se na conversa e começaram a falar sobre o que consideravam situações de poder de veto. Chamo a atenção para uma situação em especial. Os alunos fazem referência a uma realidade que estávamos vivendo na escola em dada época (11/2019) – ausência de alguns funcionários da limpeza – o que, conseqüentemente sobrecarregava os poucos profissionais que estavam atuando. Nesse sentido, eles consideraram que estudar em um ambiente sujo não era agradável e que entendiam isso como um veto à aprendizagem. A partir daí, deu-se uma discussão na sala, uma vez que um aluno, o qual nem costumava falar muito em aula – posicionou-se diante do problema afirmando que concordava que esse contexto era um veto, no entanto ele questionou o que os próprios alunos poderiam fazer para minorar essa situação, deixando o ambiente mais limpo e não sobrecarregando a funcionária do setor. Durante a discussão, o sinal tocou, alertando-nos sobre o fim do tempo de aula. Finalizei a aula e saí da sala. Foi nesse momento que uma aluna me chamou no corredor e pediu que eu retornasse à sala de aula para ver o que os estudantes estavam fazendo. Nesse instante, surpreendi-me com a atitude do grupo, que pegou uma vassoura e começou a retirar o lixo da sala de aula. Acredito que a ação dos alunos foi fruto de um discurso que construímos conjuntamente na aula, um discurso que possibilitou aos alunos uma reflexão crítica sobre a situação que estávamos vivendo.



Foto 5: Alunos organizando / limpando a sala de aula

A partir desse dia, tive ainda mais certeza do quão é importante a discussão que estou coconstruindo com os demais aprendentes nesse trabalho de pesquisa. Penso que, ao buscarmos entender juntos sobre o poder de veto no nosso contexto, abrimos espaço para a reflexão sobre nossas experiências comuns e essa ação, mesmo que sem intenção planejada, gerou uma mudança de atitude do grupo. Isso posto, nas subseções seguintes, apresento as etapas da pesquisa que contribuíram para a construção desta tese.

3.3.2 APPE e o Evento da Prática Exploratória

Em 2019, como culminância do processo de reflexão sobre o poder de veto entre nós, aprendentes, levei meus alunos para participarem do 20º Evento Anual de Prática Exploratória, cujo tema foi: “20 anos em ação! Pra frente PE”, que ocorreu no dia 06 de dezembro do referido ano. Ancorada no princípio da integração entre pesquisa e pedagogia e a fim de participarmos desse evento, solicitei que os alunos falassem sobre os vetos que já praticaram e/ou sofreram. Em seguida, orientei que escrevessem seus *puzzles* sobre o poder de veto em cartazes. Eles se reuniram em pequenos grupos. Discutiram sobre o que eles entendiam como veto no espaço escolar em relação à aprendizagem deles e produziram as questões.

Participaram desse evento cerca de 40 alunos da escola onde trabalho na faixa etária de 16 a 18 anos. Abaixo, exponho alguns registros do momento da produção das questões instigantes.

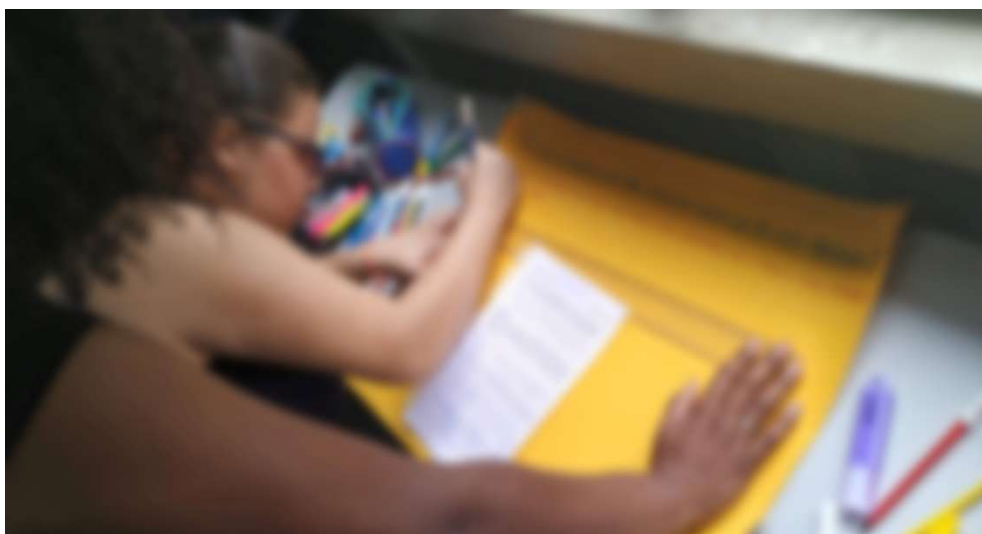


Foto 6: Por que os professores não dão atenção aos alunos que têm mais dificuldades?

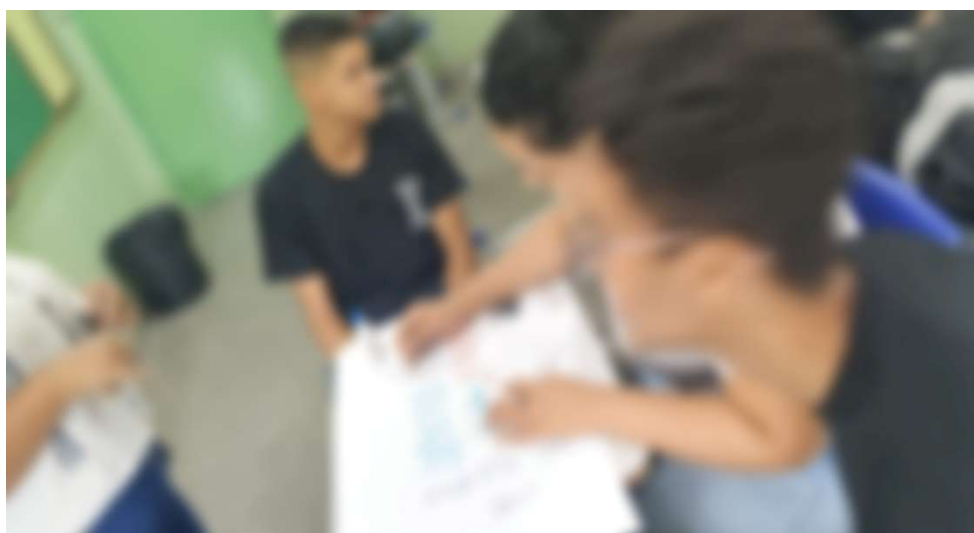


Foto 7: Por que no Rio a violência veta o direito à educação?

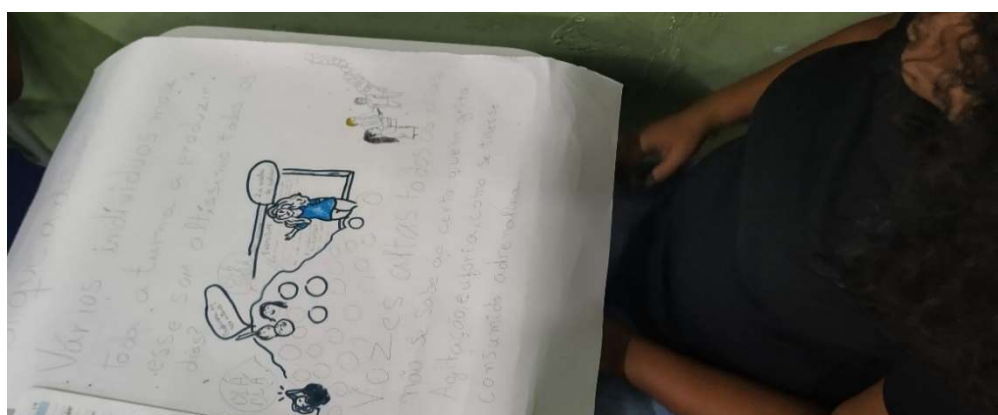


Foto 8: Por que a atitude de vários indivíduos move toda a turma a produzir esse som altíssimo todos os dias?

A análise do dia da apresentação dos alunos no evento da Prática Exploratória na PUC-Rio far-se-á presente nessa pesquisa na apreciação dos dados a partir tanto do meu olhar de professora-pesquisadora quanto do olhar dos demais aprendentes (alunos e a professora de matemática). É imprescindível ressaltar que a realização dessa APPE que englobava a discussão sobre o poder de veto praticado e/ou sofrido pelos alunos permitiu que esses praticantes discutissem suas vivências e a atividade não excluiu o conteúdo que precisava ser trabalhado. Tratava-se da aula de Língua Portuguesa em que os estudantes estavam trabalhando habilidades compreendidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tais como:

(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).

(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.

(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.

(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.

(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.

(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.

Trabalhar uma Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório alinhada às habilidades da Base Nacional Comum é mostrar que a prática pedagógica não precisa ser enfadonha e reduzida a intermináveis exercícios para treinar o conteúdo. Nossa prática pode ser mais significativa e libertadora para todos nós, aprendentes, basta que sejamos, conforme afirmou hooks (2017, p. 83) como criança no sentido

de que elas “são os melhores teóricos, pois não receberam a educação que nos leva a aceitar nossas práticas sociais rotineiras como ‘naturais’.”

A APPE aqui relatada fará parte mais adiante da análise dos dados. No momento dessa análise, mostrarei as falas dos alunos e da professora de matemática sobre essa atividade, analisando-as a partir das discussões propostas neste trabalho de pesquisa.

3.3.3

As conversas exploratórias

Conforme sinalizado, o objetivo original desse trabalho de pesquisa é buscar entendimentos sobre o poder de veto praticado e/ou sofrido entre os praticantes do processo de ensino-aprendizagem dentro da instituição escolar na qual os praticantes estudam e trabalham. Acreditando que essa questão perpassa diversos conhecimentos, dediquei-me a diferentes áreas a fim de buscar tal entendimento. As reflexões serão apresentadas na medida em que compartilho as transcrições das conversas exploratórias no momento da análise dos dados. Ocupo-me agora de informar como ocorreu a geração das conversas exploratórias. Mas, antes, faço uma reflexão quanto à razão de me referir aos dados em questão como “conversas exploratórias” e não como entrevistas, por exemplo. Acredito que a conversa exploratória ocorre na medida em que eu não me preocupo em me restringir a questões previamente formuladas para que meus alunos respondam, mas sim em me engajar de fato na conversa. Entendo que esse engajamento se dá quando tenho uma escuta atenta ao que o outro me diz, refletindo sobre o que é dito e, a partir disso, consigo tornar essa interação uma conversa com potencial exploratório; ou seja, uma conversa para buscar entendimentos (Côrtes, 2021).

Considero válido ressaltar a respeito das conversas exploratórias que as entendo como um espaço de reconhecimento e potencialização da agentividade do outro [do interlocutor], porque tais conversas nos permitem olhar para o outro e mergulhar no processo de reflexão acerca do que estava acontecendo na interação. Isso requer, na minha visão, um processo de reflexividade intenso, o que Guba e Lincoln (1981, *apud* LINCOLN E GUBA, 2006) chamaram de subjetividade crítica. Ou seja, o pesquisador está totalmente envolvido e engajado em buscar entendimentos acerca de alguma questão. O interessante de observar aqui é que a

busca por entendimento não limita o pesquisador a perguntas pré-estabelecidas, engessadas. Podemos ter sim algumas questões para orientar a conversa, mas há disposição real para a escuta e para os caminhos de entendimentos que essa escuta nos conduzirá. Na conversa exploratória, estamos muito abertos a ver para onde o processo de reflexão vai nos levar, pois estamos tentando entender algo por meio da reflexão com o outro.

Outro ponto válido a considerar na fala dos aprendentes é a questão do poder nessa modalidade de interação. Segundo Foucault (1979), o poder está relacionado a alguma forma de saber. A prática do poder concretiza-se a partir do domínio de algum conhecimento, legitimando, inclusive, práticas autoritárias. Nesse sentido, Moraes Bezerra (comunicação pessoal, 2020) afirma que a conversa exploratória enfatiza o empoderamento de quem fala. A pesquisadora acrescenta que ocorre, assim, a mitigação do poder acadêmico do pesquisador. Isso porque, na conversa exploratória, o foco recai não em coletar informações sem reflexão, mas na busca de construção de entendimentos com o outro sobre alguma questão. Assim, como o saber está sendo coconstruído, a mitigação do poder é possível.

Ressalto nesse momento a reflexão sobre a mitigação do poder e não a sua ausência. Tendo em vista que o poder não desaparece das relações sociais e que funciona de modo profuso entre os mais diversos contextos – seja na família, na escola, no trabalho – Costa (comunicação pessoal, 2020) destaca a importância de tornar consciente a questão do poder, uma vez que ele se encontra em todos os espaços e ações. Assim, em uma conversa exploratória, o poder está presente na relação entre todos os praticantes da aprendizagem, no entanto, acredito que isso se dá de maneira mais tênue nessa interação já que existe por parte do pesquisador-praticante a intenção de valorizar a troca de conhecimentos e a coconstrução dos conhecimentos. Relato a seguir como tais conversas ocorreram.

Antes, preciso esclarecer que a conversa exploratória foi fruto de um processo de ensino-aprendizagem presencial entre meus alunos e eu durante o ano de 2019 no CIEP em questão. Minha ideia inicial era conversar com meus alunos na própria escola. No entanto, em 2020 fomos surpreendidos com os fechamentos das escolas devido à pandemia ocasionada pelo COVID-19. Por isso, a conversa ocorreu por meio do WhatsApp. Essa foi certamente uma maneira não planejada por mim de interagir com meus alunos, entretanto, isso não impediu que a conversa ocorresse de forma bastante exploratória. Convidei para a conversa dois alunos, eles

concordaram e, felizmente, colaboraram, mesmo com o término do ano letivo. A conversa com Pedro teve início em 16 de março de 2020 às 18:28 e foi finalizada às 19:36. Em 21 de abril, marcamos uma nova conversa que ocorreu entre 10:06 e 11:24. A conversa com Nicole ocorreu em 27 de fevereiro de 2020 das 15:29 às 17:20. No dia 26 de março do mesmo ano, voltei a procurar ambos os alunos e conversei com eles sobre a questão da identidade na pesquisa e que eles poderiam escolher um nome a fim de que eu me referisse a eles de modo a preservar suas identidades, daí deram-se os nomes Pedro e Nicole.

Perguntei aos alunos sobre como vivenciaram o poder de veto em sala de aula ou no espaço escolar em geral. A partir das respostas que surgiam, eu ia me engajando e fazendo perguntas mais específicas sobre os vetos que os aprendentes relatavam, por que sentiam determinada ação como um veto, o que sentiam ao vetarem ou serem vetados. Perguntei-lhes se enxergavam os vetos de maneira positiva ou negativa. Um dos aprendentes cita uma situação como o maior poder de veto já sofrido por ele e, nessa ocasião, novamente, engajo-me para tentar entender o que aquele veto representou para ele. Antes que essa conversa exploratória ocorresse, ainda em sala de aula, eu expliquei aos alunos o que é o poder de veto, relatei situações de vetos que já pratiquei e sofri e contei a eles sobre meu trabalho de pesquisa.

A seguir relato como se deu a participação de Ana, a professora de matemática, no 20º Encontro Anual de Prática Exploratória realizado na PUC-Rio em dezembro de 2019.

3.4

Como se deu a participação da professora de matemática na pesquisa

Meu convívio com a Ana acontece quando vou trabalhar na escola em questão em 2017 – inclusive estávamos juntas na sala dos professores após o horário de trabalho preenchendo nossos diários – quando recebi a notícia da aprovação em uma das fases do processo seletivo do doutorado. A partir desse dia, vez ou outra, Ana perguntava-me como estava minha pesquisa e sobre o que se tratava. Trabalhávamos nas mesmas turmas de ensino médio e conversávamos bastante sobre nossos alunos, as dificuldades, possíveis ações a serem realizadas. Certa vez, havia compartilhado com Ana o desejo de realizarmos algo em conjunto, ideia da

qual ela gostou. No entanto, não havíamos até então encontrado oportunidade no contexto do segmento em que trabalhávamos.

A participação da Ana na pesquisa ocorre quando vejo a oportunidade de levar nossos alunos ao 20º evento da Prática Exploratória na PUC-Rio em dezembro de 2019. Nessa época, o governo do Estado do Rio de Janeiro havia liberado uma verba que a escola deveria usar em atividades-passeios com os alunos. Conversei com a coordenadora da escola e ela solicitou que escrevêssemos um projeto a fim de justificarmos a atividade a ser desenvolvida com os alunos. Produzimos o projeto, entregamos e aguardamos poucos dias até que a confirmação da disponibilidade de um ônibus para nos conduzir ao evento na PUC-Rio ocorresse.

Expliquei a Ana como eram os eventos da Prática Exploratória e que nossos alunos poderiam participar não só das oficinas, mas também poderiam apresentar seus próprios *puzzles*. Ana engajou-se na proposta e juntas organizamos toda a logística para levar mais de quarenta alunos de duas de nossas turmas de ensino médio à PUC-Rio. Todos os alunos menores de dezoito anos apresentaram autorização assinada pelos seus responsáveis a fim de participarem dessa atividade. Assim se deu aquilo que viria a se tornar uma das etapas da minha pesquisa: o Encontro da Prática Exploratória na PUC. Não posso deixar de mencionar aqui o compromisso de Ana em envolver-se com a atividade sem nunca ter ouvido falar em Prática Exploratória, acreditando, a meu ver, no que Freire (2015) chamou de inacabamento do ser como experiência vital. Ou seja, nesse momento, a praticante cria espaço para uma oportunidade de aprendizagem (ALLWRIGHT, 2005). Afirmo isso porque entendo que Ana, ao aceitar e se engajar em uma atividade a qual não dominava, a aprendente mostra a abertura ao processo de aprendizagem mesmo na posição de professora e essa postura gera a oportunidades de aprendizagem. Acredito que esse modo mais fluido de lidar com o processo de ensino-aprendizagem mostra o que Bauman (2001) chamou de modernidade líquida, assunto que será tratado na próxima seção.

4.

A perspectiva moderna na sala de aula: o poder de veto e a intenção pedagógica

Uma esperança sincera
Cresceu no seu coração
E dentro da tarde mansa
Agigantou-se a razão
De um homem pobre e esquecido
Razão porém que fizera
Em operário construído
O operário em construção.

Moraes, Soneto de Fidelidade e outros poemas

A partir da discussão de que não é possível pensar o poder centrado em um só indivíduo ou instituição, mas em rede – a chamada microfísica do poder – que se relaciona não só ao Estado como também perpassa toda uma estrutura social (FOUCAULT, 1979), faz-se necessário discutir alguns construtos sobre os quais baseio uma temática importante deste trabalho. Em um primeiro momento, trago uma questão relevante para esta pesquisa: a relação entre aluno e professor, ou seja, entre os aprendentes, na modernidade¹⁵. Pensar essa relação foi se impondo à medida que fui aprofundando meu olhar sobre o poder na sala de aula.

Após a discussão sobre a modernidade, discutirei o seminal conceito de intenção pedagógica a partir da abordagem do pedagogo Max van Manen (1991) e dos linguistas aplicados Allwright e Hanks (2009). Existem aspectos semelhantes nas ideias desses autores, os quais me possibilitam estabelecer uma conversa que considero necessária. E que não se esgota aqui. Entendo que o moderno e o veto

¹⁵ Bauman (2001) diferencia a modernidade em dois períodos: sólida e líquida. Minha perspectiva nessa pesquisa é a da coexistência das características dos dois tipos de modernidade em sala de aula. Afirmo isso porque – como se observará nas linhas subsequentes – é possível que alunos e/ou professores possuam atitudes em sala de aula que estejam mais associadas a uma perspectiva tecnicista do ensino ao mesmo tempo em que tentam coconstruir uma sala mais fluida, baseada em um trabalho para entender.

convivem na prática diária dos aprendentes. Foi buscando entender o poder do veto em meu contexto profissional que surgiu em mim a necessidade de pensar o entrelaçamento entre a intenção pedagógica e as relações modernas — sejam elas sólidas ou líquidas — em sala de aula. Esclareço, posteriormente, a partir da articulação de três autores, de que forma compreendo a intenção pedagógica nesta tese.

Início, pois, com algumas considerações da minha prática profissional, as quais, conseqüentemente, conduziram-me a reflexões acadêmicas.

4.1

Minha intenção pedagógica

Trago para a abertura deste capítulo os significativos versos de Vinícius de Moraes, em sua clássica obra *Soneto de Fidelidade e outros poemas* (1997). No excerto em evidência, o poeta faz menção a um operário que passa por um processo de tomada de consciência. A expressão “operário em construção” aponta para o indivíduo que se percebe enquanto ser humano e questiona a realidade em que vive. Apesar de o operário ser um sujeito que desconhecia a importância do seu fazer, em um determinado momento, ele consegue notar o poder que possui: é capaz de entender que tem agentividade sobre sua própria vida. Antecipando-me à questão deste capítulo, afirmo que alunos e professores são, sobretudo, aprendentes, o que significa dizer que são praticantes de seu próprio processo de ensino-aprendizagem (ALLWRIGHT & HANKS, 2009 *apud* MILLER e CUNHA, 2019), assim, é válido enfatizar que não só o professor, mas também o aluno traz para a sala de aula uma intenção pedagógica. O que pode ocorrer se o educador não considerar a intenção do aluno? Retorno em breve a esse assunto.

Estou há onze anos trabalhando no espaço da escola pública em minha cidade. Felizmente não me acostumei a validar determinados discursos superficiais, tão naturais em salas de professores, de que quando o aluno não presta atenção na aula, ele está apenas sinalizando que “não quer nada”, que simplesmente não possui interesse em aprender e, dessa forma, recusa-se a participar da aula. É verdade que toda sala de aula na qual já vivi até hoje, apesar dos meus esforços em tentar fazer uma aula interessante, encontrei alunos aparentemente desmotivados. Eu mesma, ao entrar em uma sala quase todos os dias às sete da manhã com quase cinquenta

adolescentes e, tendo consciência de que preciso negociar o espaço de fala com esses alunos, com o estrépito de dois grandes ventiladores, além do ruído externo, reconheço o alívio que sinto quando, por algum motivo, posso dispensar a turma mais cedo. Penso na importância de superarmos certos discursos que já se tornaram clichês nas salas de professores como: “esse aluno não tem jeito porque não quer nada”, dentre outros. Quando o aluno diz que “não quer nada”, a interpretação mais comum é, infelizmente, de que o aluno está praticando o seu poder de veto e a escola costuma assumir uma postura punitiva baseada em advertências, sanções relativas às notas e suspensões.

Além dessas medidas, há outra, talvez, ainda mais nociva, a omissão. Lembro-me de quando sinalizei questões sobre a aprendizagem de um aluno e fui informada de que ele era usuário de drogas e, portanto, a direção recomendou que eu não me envolvesse. Como sugere o nome, a omissão implica eliminação, o que, nesse contexto, é a exclusão daqueles que já são constantemente excluídos. Chamo de exclusão porque, ao ignorar a realidade de um aluno ou apenas adotar uma postura punitiva, estou afastando-o do processo de ensino-aprendizagem e, talvez, de suas próprias intenções pedagógicas. E quanto ao referido aluno usuário de drogas? Questionei a postura da escola onde essa situação ocorreu. A direção conversou com o aluno, chamou o responsável para conversar também. Gosto de imaginar que a instituição reagiu à situação a fim de realmente ajudar o estudante, no entanto, posteriormente, a própria direção comunicou-me que sugeriu que o aluno fosse para outra instituição, mas ele se recusou, pois não conseguiria conciliar o horário com o emprego. Agora, importa menos a intenção frustrada da direção, mais vale a minha atitude de buscar entender quais as intenções pedagógicas desse adolescente, mantendo um diálogo aberto com ele, com o responsável e com a própria escola. Ao procurar informações sobre o aluno com os próprios funcionários da escola que moram na comunidade, soube que ele trabalha em uma borracharia desde os nove anos de idade e que será pai. Ouvi do próprio aluno que, apesar de tudo, ele quer dar para o filho (a) o que ele não teve - um pai - e que acredita que os estudos podem possibilitar que ele consiga um emprego melhor. Talvez, muitos colegas de profissão possam achar que essas informações são supérfluas para a prática pedagógica. Mas todo aluno traz uma história de vida

assim como as intenções pedagógicas que, por sua vez, influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

Nem sempre tive consciência da importância de se considerar a intenção pedagógica do estudante. Ainda na graduação, comecei a trabalhar na monitoria de língua portuguesa de um curso preparatório militar e vestibular em minha cidade e me acostumei a levar em consideração unicamente a intenção pedagógica imposta pela instituição. Lembro-me de que, ainda como monitora, fui treinada a trabalhar da forma como o local exigia. Durante o tempo que faltava para que eu terminasse a faculdade, fiquei na monitoria e, após esse período, fui contratada como professora. Ao longo de quatorze anos, aprendi a trabalhar com a intenção pedagógica da escola; a não problematizar o módulo da apostila que deveria ser trabalhado semanalmente, imprimindo um ritmo bastante acelerado de conteúdo aos alunos. Dessa forma, depois de tantos anos, passei a reconhecer essa intenção pedagógica como minha também. Quero aqui ressaltar que, em um primeiro momento, entendi que minha intenção pedagógica era possibilitar que os alunos fossem classificados para um concurso de interesse.

Enfim, antes de adentrar a discussão das próximas páginas, preciso afirmar que, com a experiência em sala de aula, fui percebendo que, na verdade, minha intenção pedagógica não era a aprovação dos alunos em concursos ou, ao menos, essa não era a minha primeira intenção. A que sempre me motivou foi a do ensino significativo para uma vida social. Afinal, a cada planejamento de aula eu me vejo negociando espaços de interlocução para que os alunos tragam suas visões de mundo. Ora, um ensino conteudista modular não oferece um cenário muito propício a uma abordagem reflexiva da aprendizagem. Por que então negociar tais espaços? Mais que isso. Por que ir contra a intenção pedagógica da instituição?

4.2

O poder e a negociação

Aqui, gostaria de tratar da noção de poder em Foucault (1979), da produtividade do poder. Apresentando especificamente a concepção de colonialidade do poder e do saber (QUIJANO, 2005), objetivo mostrar como tal concepção alinha-se, levando-se em consideração o contexto em questão, ao poder de veto (ALLWRIGHT & BAILEY, 1991). Nesta seção, parto de uma ideia geral

de poder a fim de refletir sobre o veto no contexto escolar. Por fim, relaciono o poder de veto à ideia de negociação cultural (GHISO, 2015).

Um olhar atento para a ideia de poder é importante, uma vez que o poder permeia as relações entre os aprendentes no ambiente escolar. Em primeiro lugar, é preciso entender a ideia de verdade. Conforme afirmou Foucault (1979, p. 11), “A verdade está circularmente ligada a *sistemas de poder* (grifo meu), que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem”. Assim, ainda segundo o autor, não há objeção de que a verdade esteja ligada ao sistema de poder, já que a própria verdade é o poder. Portanto, o impasse consiste em desassociar o poder de uma verdade hegemônica (*ibidem*).

Poderia causar estranhamento falar de uma verdade em um trabalho com foco na busca de entendimentos individuais e coletivos, na busca do reconhecimento das diferentes vozes que interagem na sala de aula. No entanto, trata-se de uma verdade local e não hegemônica. Segundo Foucault (1979), cada sociedade possui seu regime de verdade e isso significa que cada local aceita e coloca em prática determinados discursos que entendem como verdadeiros. Quero dizer aqui que como aprendente, na qualidade de professora, faço uma opção consciente ou inconscientemente – baseada, talvez, em crenças do próprio processo de ensino-aprendizagem no qual se vivencia – de que tipo de verdade-poder objetivo estabelecer na minha relação com os alunos.

Adentrando a ideia de colonialidade, a fim de entender como tal concepção relaciona-se às relações de poder no contexto escolar e, portanto, ao regime de verdade (FOUCAULT, 1979), tem-se que:

a colonialidade refere-se a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça (TORRES, 2007, p. 131 apud OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 18).

De modo a aprofundar a reflexão, trago a concepção de colonialidade de QUIJANO (2005) sob duas perspectivas – a colonialidade do poder e do saber. Tomando por base que a primeira é capaz de produzir um discurso que se estabelece no mundo do colonizado (*ibidem*), é possível afirmar que esse tipo de colonialidade, produtora da verdade hegemônica, subalterniza o outro enquanto reafirma a verdade de quem detém o poder. Desse modo, a colonialidade do poder cerceia a produção

do conhecimento. Na mesma linha, a colonialidade do saber, que entendo ser uma consequência da colonialidade do poder, age de maneira a deslegitimar outras formas de produção do conhecimento. A colonialidade do poder/saber, portanto, baseia-se em uma verdade hegemônica e, assim, faz emergir o poder do veto.

Buscando entendimentos sobre meu fazer pedagógico em sala de aula e sobre a relação, de forma mais genérica, entre os aprendentes no contexto escolar, percebo como essas concepções de verdade, colonialidade e poder nos são caras. Como já sabemos, o dissenso faz parte das relações entre os indivíduos, no entanto, se possuo um olhar atento para os conceitos aqui apresentados, é possível conduzir de maneira mais consciente as relações de conflito que podem surgir no ambiente escolar. Assim, entendo que seja fundamental que o professor trabalhe a partir de uma verdade localizada, ou seja, que reconheça as vozes de seus alunos. A colonialidade do poder se estabelece em uma sala de aula, na escola quando determino minhas regras, crio meus discursos e tento impô-los àqueles que são, hierarquicamente, subordinados a mim. A hierarquia do poder não deixa de existir quando opto por trabalhar de forma a produzir verdades localizadas com meus alunos/praticantes da aprendizagem. No entanto, compreendo que se cria um ambiente favorável a uma aprendizagem significativa para todos os aprendentes. Nesse sentido, quando reconheço a voz do aluno, quando esse aprendente possui espaço para se posicionar, estou, enquanto professora, indo de encontro à colonialidade do saber, uma vez que não me nego a dialogar com os outros aprendentes com quem convivo, a conhecer e legitimar seu pensamento.

Por fim, considero que a decolonialidade do poder/saber, o trabalho com uma verdade que não se pretende hegemônica não excluem que o poder de veto possa ocorrer nas relações entre os aprendentes. Mas, entendo que tais práticas contribuem para que esse poder possa ser vivenciado de uma forma mais consciente e que resulte não em agravamento de conflitos, mas que seja direcionado ao diálogo e à negociação entre os praticantes da aprendizagem.

4.3

Da colonialidade ao diálogo dos saberes e à negociação cultural

Até aqui, refletindo sobre a questão da colonialidade/decolonialidade do poder/saber, busquei mostrar como tais construtos relacionam-se ao processo de ensino-aprendizagem e às questões de poder inerentes a ele. Nessa seção, recupero

a questão da colonialidade do saber a fim de contrapor-la à construção de uma prática pedagógica que vai ao encontro dos diálogos dos saberes e da negociação cultural. Apresentando especificamente a ideia do diálogo dos saberes, proveniente de uma proposta de educação popular¹⁶ latino-americana na década de 60, objetivo refletir sobre como ocorre um processo de ensino-aprendizagem baseado no diálogo dos saberes e aberto à negociação cultural.

O diálogo dos saberes é uma maneira de construir um conhecimento complexo e plural, conhecimento esse proveniente dos setores populares e, portanto, considerado subalterno ou marginal. Quero salientar que o diálogo dos saberes se diferencia da colonialidade do saber na medida em que o último controla, regula, impõe uma verdade hegemônica. Assim, fundamento essa ideia, afirmando que o diálogo dos saberes é construído coletivamente, trata-se de um conhecimento participativo e solidário, diferenciando-se de um saber obscuro, antidemocrático, que apenas pretende reforçar uma supremacia intelectual (Ghiso, 2015).

Considerando a importância do diálogo dos saberes para a prática pedagógica, trago aqui a dinâmica de um processo de conhecimento que se pretende não emancipatório. Ghiso entende que o conhecimento pode ser recuperado, desconstruído, ressignificado e recriado. Nesse sentido, tem-se: *i)* recuperar: trata-se de reaver na memória o conhecimento que o indivíduo já possui, reconhecer nossas vivências, saberes – que vão desde o saber familiar ao cultural - e crenças. É justamente por meio da recuperação de nossos saberes que poderemos questionar, confrontar e se apropriar de um novo saber; *ii)* desconstruir: possibilita conhecer e avaliar o conhecimento, é o que permitirá a ressignificação; *iii)* ressignificar: acontece quando atribuímos sentidos a nossas experiências individuais e coletivas. Ao ressignificarmos, estamos contextualizando nossas experiências/conhecimentos para além dos discursos; *iv)* recriar: nessa etapa, desnaturaliza-se o familiar, torna-se possível colocar-se em outro lugar. Recriam-se discursos e engendram-se novas direções. Posto de outra forma, compreendo que esse processo seja capaz de romper com um pensamento ou posicionamento unilateral. É, portanto, um processo importante para um aprendente que pratica e/ou sofre o poder de veto. Uma vez que tal poder é inerente à prática pedagógica, entendo que o diálogo dos saberes se faz essencial para que o aprendente possa refletir para entender seu poder de veto. Isso

¹⁶ Proposta pedagógica com perspectiva emancipadora e crítica.

porque o diálogo dos saberes permite aos praticantes da aprendizagem, sobretudo, refletir sobre sua prática, seu discurso.

Nesse viés, Ghiso (2015) afirma que o diálogo dos saberes propicia um processo necessário para se alcançar a negociação cultural. Para o autor, o diálogo dos saberes possui a capacidade de invenção e reinvenção.

Acredito que um diálogo que não considera o processo de recuperar, desconstruir, ressignificar e recriar os conhecimentos torna-se esvaziado, infecundo. Dessa forma, é preciso ressaltar que o que está em questão aqui não é apenas considerar a importância do diálogo entre os aprendentes no espaço escolar, ou seja, diálogo enquanto meramente uma interação entre duas ou mais pessoas. A negociação cultural leva em conta o conteúdo desse diálogo e possibilita desenvolver novos conhecimentos e ações (GHISO, 2015). Deve-se considerar também que esse processo vai além da negociação de sentidos, mas também abarca interesses. Entendo que, em uma sala de aula, o conhecimento pode ser negociado no sentido de que seja significativo para os aprendentes e acredito ser primordial que todos os praticantes da aprendizagem possam também ser flexíveis quanto à negociação dos interesses. Quando alunos e professores adentram o espaço escolar dispostos ao diálogo dos saberes e à negociação cultural, cria-se a possibilidade de que o poder de veto seja vivenciado de forma natural e como uma oportunidade de aprendizagem.

4.4 **As perspectivas modernas**

Para discutir as questões propostas sobre a modernidade, trago contribuições de três áreas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem: a Sociologia, a Pedagogia e a Linguística Aplicada. Primeiramente, exponho a concepção de Bauman (2001) sobre a modernidade. O autor constrói seu entendimento sobre a perspectiva da modernidade de uma forma peculiar. O sociólogo percebe que existem diferenças entre a modernidade e os dias de hoje, no entanto, ele lança um olhar crítico ao não traçar a distinção entre modernidade e pós-modernidade. Isso porque Bauman considera que não houve uma ruptura ou superação em relação à modernidade, mas sim uma continuação sob uma lógica distinta: a modernidade sólida e a modernidade líquida. Sob esse viés da sociologia, buscarei entender a

vida em sala de aula para mais que uma associação entre professor-conteúdo-aluno. Em seguida, incluo na conversa Hilário Bohn (2005), notório saber na área da Linguística Aplicada, que nos auxilia a pensar de que forma a contemporaneidade associa-se aos estudos linguísticos. Segundo Bohn, é importante que admitamos o risco do exame dos dados contraditórios que a complexidade dos seres humanos pode nos mostrar assim como é significativo pensar também na predisposição da Linguística Aplicada em trabalhar com dados fluidos.

Discorrendo sobre a perspectiva moderna de Bauman (2001), a vida em comunidade pressupunha, em uma era de mais solidez, uma sensação de segurança que estava associada à ideia de se possuir um porto seguro, um grupo com o qual as pessoas se identificassem. A vida comunitária relaciona-se a um mundo inteiramente consistente e completo. Bauman afirma que a modernidade sólida, afetada pelo surgimento das indústrias e da tecnologia, caracteriza-se a partir de alguns aspectos. Dentre eles, destaco a racionalidade e o progresso. Por sua vez, cada um desses aspectos configura a relação do homem com o mundo e, por conseguinte, contrapõe-se à visão da modernidade líquida.

A demasiada confiança na racionalidade está relacionada à tomada de consciência do homem no que diz respeito a sua capacidade racional. Trata-se da crença de que, por meio da razão, é possível buscar a solução para os problemas, uma vez que o indivíduo se torna esclarecido e autônomo. Dessa maneira, é possível afirmar que o homem é capaz de agir no mundo social e não está mais ligado a uma subserviência teocêntrica. Sem dúvidas, estamos falando aqui de um cenário que deu margem à criação de verdades absolutas, as quais possibilitaram formas de controle, de poder e de tendências homogeneizadoras.

A tomada de consciência da razão como a nova força do homem percorre um caminho que conduz a acreditar que tal racionalidade seria capaz de garantir um futuro melhor à sociedade. Esse fato é o que Bauman chamou de progresso na modernidade sólida. Nesse sentido, o autor salienta que, na verdade, a ideia de que a vida pode ser melhor ainda ocorre, a diferença é que, na concepção de uma modernidade líquida, a busca por um mundo mais satisfatório é perpétua:

O encantamento moderno com o progresso – com a vida que pode ser “trabalhada” para ser mais satisfatória do que é, e destinada a ser assim aperfeiçoada – ainda não terminou – e não é provável que termine tão cedo. A modernidade não conhece outra vida senão a vida “feita”: a vida dos homens e mulheres modernos é uma tarefa, não

algo determinado, e uma tarefa ainda incompleta, que clama incessantemente por cuidados e novos esforços. (Bauman, 2001, p. 155).

É possível perceber que a visão de progresso cria uma ocasião de desafio constante para os indivíduos. Para Bauman, a modernidade em sua liquidez, não entende o progresso como uma ocorrência temporária para se alcançar um estado de perfeição. A ideia de progresso, na verdade, torna-se uma obrigação constante para o homem a fim de que possa até mesmo sentir-se vivo. Tal conceito, muito caro ao entendimento da modernidade líquida, está relacionado à ideia de homens e mulheres individualizados e únicos responsáveis por conseguirem alcançar uma posição mais satisfatória. Interessa-me aqui falar sobre esse conceito do autor: a individualização. Essa característica da modernidade líquida imputa ao indivíduo a obrigação de realizar suas tarefas assim como de se tornar único responsável pelas consequências que tais atribuições possam acarretar. Dessa maneira, Bauman refere-se ao indivíduo de jure, aquele que não considera fatores externos como possíveis causadores de seu sofrimento ou insucesso. A partir dessa visão, os homens e as mulheres acreditam que todo infortúnio de suas vidas foi causado pelo seu desempenho insatisfatório e não consideram o espaço social em que estão inseridos e condicionados e, dessa forma, os indivíduos convivem com o sentimento de uma auto-reprovação e autodesprezo.

Relacionando essas ideias com meu tema de pesquisa, penso que esse processo de individualização possa se fazer presente em minhas salas de aula nas quais os aprendentes estejam sendo incitados a exercer o veto sobre seus próprios processos de aprendizagem. Isso porque quando esses aprendentes tentam aprender e não obtêm os resultados esperados, eles podem, por sua vez, acreditar que esse fato se deva simplesmente a uma falta de suas capacidades. Assim, entendo que o processo de individualização constituinte da modernidade líquida pode mitigar a responsabilidade de fatores externos, como os aspectos sociais ou afetivos-cognitivo que frequentemente atuam para o insucesso dos aprendentes - sobre sua vida escolar. Ou seja, acredito que o insucesso de um aluno pode não estar relacionado somente a sua responsabilidade, como falta de vontade, falta de esforço, mas pode estar associado a um contexto externo, social, de desigualdade, que não é favorável ao estudo – ter de trabalhar, cuidar dos irmãos mais novos, não se alimentar adequadamente. É nesse sentido que entendo que tal processo de

individualização da modernidade líquida impulsiona creditar somente ao aluno seu insucesso, subestimando outros fatores.

Voltando à modernidade sólida, a racionalização, por sua vez, impõe a ordem como meta principal desse período. Poderíamos aqui afirmar que essa última é o objetivo de muitos professores em suas salas de aula, uma vez que se acredita que existe um conhecimento supremo, espécie de verdade absoluta e, para tanto, faz-se necessário universalizar esse saber. Nisso consistiu o ideal moderno, cujo pensamento era homogeneizar os indivíduos e o conhecimento. Bauman, em uma de suas obras sobre a questão da modernidade, faz uma comparação entre o Estado-nação e o “estado jardineiro”. A metáfora consiste, primordialmente, em executar a ordem como um dever, a fim de se manter o controle sobre a sociedade, assim, pode-se dizer que interessava ao “estado jardineiro” a homogeneização social, pois o diferente era considerado anômalo.

Observando tal cenário, percebo que tanto a intenção da escola quanto a intenção do estado agem de forma a excluir o diferente. É interessante ao estado a falta de reflexões críticas sobre o mundo de modo a produzir uma homogeneização social. Na mesma lógica, a escola, como característica da modernidade sólida, preocupa-se com conteúdos formadores ou mesmo vazios em relação à realidade dos aprendentes. Nesse sentido, ambos, escola e estado, absortos em suas próprias intenções, excluem o indivíduo que não segue o modelo vigente.

Em suma, essas características da modernidade sólida, consideradas as peculiaridades do contexto pedagógico, colaboram para a busca de entendimentos aqui proposta, que, como ponto de partida, explicam as situações de veto que ainda se constituem como a norma tácita em muitos espaços escolares. Naturalmente, a escola, ancorada em sua racionalidade, faz o papel do “Estado jardineiro”. O progresso, que visa ao alcance da sociedade perfeita, implica a deslegitimação do conhecimento que se diferencia daquele validado pela instituição escolar. A escola, ao ignorar determinadas práticas culturais, priorizando valores de uma cultura dominante, desfavorece os alunos que não conhecem esse aparato cultural. Tal imposição de manifestações culturais gera o que Bourdieu e Passeron (2009) chamaram de violência simbólica. Segundo os autores, “A ação pedagógica reproduz a cultura dominante, reproduzindo também as relações de poder de um determinado grupo social” (BORDIEU e PASSERON, 2009, p. 5). Na mesma

linha, Moita Lopes (2013) atenta, a partir das ideias de Kleiman e outros autores latino-americanos, para a indispensabilidade de se descolonizar as formas de produzir conhecimento. Assim, segundo o autor, dois movimentos fazem-se necessários: [a] tornar o conhecimento produzido nas instâncias legitimadas pela sociedade acessíveis aos grupos não hegemônicos e [b] legitimar o conhecimento produzido fora dessas instâncias. Desta forma, estar-se-ia desenvolvendo uma epistemologia do Sul (MOITA LOPES, 2013), uma vez que aqueles que foram colocados à margem lutam a fim de expressar suas vozes para a construção do conhecimento e da organização da vida social (MOITA LOPES, 2006). Alinhada a Moita Lopes, entendo que as características implicadas da modernidade sólida aqui discutidas se fazem presentes na sala de aula. E, é por isso, que é necessário lutar para desestabilizar esse *status quo*.

Ora, a discussão que agora trago volta-se para as características da modernidade líquida, do autor ainda em foco, Bauman, no que tange à discussão sobre a verdade absoluta. O autor acredita que existem duas características que fazem com que essa modernidade seja considerada de fato um tempo singular e distinto: o declínio da crença de que exista uma verdade única e perfeita a ser alcançada e a individualização das tarefas. Atenho-me a primeira. Noto um diálogo entre a visão da Prática Exploratória e as ideias de Bauman quando ele nega a concepção moderna (sólida) de que exista um caminho que percorremos que conduzirá os indivíduos a uma condição de plenitude, de solução dos problemas, “a uma sociedade justa e sem conflitos em todos os lugares (BAUMAN, 2001, p. 41). É necessário olhar rapidamente para essa noção. Pensar a modernidade sólida na sala de aula implica perceber o professor como aquele que busca uma forma de solucionar problemas, de controlar. Mudando-se a perspectiva, tem-se uma nova forma de enxergar a sala de aula. Miller (2013), ao falar sobre a pesquisa na área de formação de professores, entende que a perspectiva da “resolução de problemas” pode transformar-se, sendo ressignificada para “busca por entendimentos”. Sob essa ótica, desconstrói-se a ideia de um discurso dominante, na tentativa de nos deslocarmos de um regime de verdade para uma escuta cuidadosa das vozes dos que estão à margem. Esse paradigma torna a sala de aula mais fluida, menos controlada pela figura do professor, sujeita às imprevisibilidades decorrentes do entendimento de que todos aqueles que estão em sala estão exercendo algum tipo de poder, de controle ou, quiçá, descontrole.

Vale destacar que é justamente devido a essa realidade mais fluida que se pode falar sobre a noção de progresso discutida por Allwright (2000), uma vez que, ao experienciarmos essa modernidade líquida, entendo que estamos envolvidos e debruçados sobre as questões que vivemos em um determinado momento. De acordo com Allwright (*ibidem*), o mundo muda muito rapidamente, assim, os questionamentos que possuímos estão igualmente sujeitos às transformações conforme as circunstâncias que vivenciamos. É nesse sentido que o autor discute o conhecimento cumulativo e não cumulativo, o que me ajuda a refletir sobre a noção de progresso enquanto professora-pesquisadora-praticante-exploratória.

Segundo Allwright (2000), ao entendermos o conhecimento produzido como cumulativo, seria possível afirmar que estamos sempre fazendo algo considerado menor, mais limitado ou mesmo tolo. Se entendermos o conhecimento como meramente cumulativo, estaremos fadados a estarmos sempre fazendo algo menos inteligente se comparado ao futuro. Logo, nessa perspectiva, o autor afirma que o que fazemos sempre faz sentido, porém não por muito tempo. É possível pensar o conhecimento cumulativo sob o viés da educação bancária em Paulo Freire ([1968], 2018), uma vez que o foco está em os alunos apenas receberem informações do professor sem questioná-las, memorizar tais conteúdos e reproduzi-los. Segundo Freire (*ibidem*), nesse cenário, o que se pretende é que os estudantes guardem e arquivem o conhecimento. É nesse sentido que o autor afirma que na educação bancária os arquivados são os indivíduos, uma vez que não se experiencia a criatividade nem a busca pelo conhecimento (FREIRE, [1968], 2018).

Por outro lado, pensar o conhecimento no campo de pesquisa em ensino-aprendizagem como não-cumulativo significa considerar uma relação intrínseca entre conhecimento-tempo. De acordo com Allwright (2000, p. 4),

Tudo o que podemos fazer desse ponto de vista é tentar acertar nossas perguntas (o que quer que isso possa significar) para as circunstâncias em que nos encontramos e, em seguida, nos ater firmemente à noção de que qualquer resposta que obtemos a nossas perguntas, se é que podemos obter alguma, também deve ser considerada relevante apenas para as circunstâncias como as conhecemos e as percebemos no momento.¹⁷

¹⁷ “All we can do from this point of view, is to try to get our questions ‘right’ (whatever that may mean) for the circumstances in which we find ourselves, and then to fiercely hold on to the notion that any answers we get to our questions, if indeed we can get any, must also be seen to be relevant only to the circumstances as we currently know and perceive them” (ALLWRIGHT, 2000, p. 4), (minha tradução).

Dentro dessa perspectiva, acredito no progresso em minhas aulas-pesquisa, o que significa que, à medida que considero as circunstâncias que me chamam a atenção em um momento pontual, busco entendê-las em conjunto com meus alunos. Não seria coerente comparar as questões que compartilho hoje com determinado grupo de alunos a outras questões, com outro grupo em outra época.

Dessa forma, observo que a noção de progresso em Allwright (2000) opõe-se à noção de progresso associada à modernidade sólida (BAUMAN, 2001) na medida em que não se espera encontrar uma verdade irrestrita. Pelo contrário, acredito que tal noção esteja atrelada à fluidez permanente da modernidade líquida (BAUMAN, 2001) em que os caminhos que os aprendentes – alunos e professora – podem fazer para buscar entendimentos são variados. Além disso, o foco não está em encontrar uma verdade plena, mas em coconstruir conhecimentos, os quais são, necessariamente, provisórios, a partir das circunstâncias sócio-historicamente situadas.

4.5

Confluência entre a modernidade sólida e líquida no contexto pedagógico

Essas considerações de Bauman me conduzem a refletir a respeito da vivência em contexto pedagógico. Faço observações, por exemplo, sobre a sala de aula da escola pública na qual se situa essa pesquisa. Penso especificamente em minhas turmas de ensino médio. Certamente, a ideia de progresso cumulativo é esperada e incentivada no ambiente da escola. Isso posto, pensemos sobre o sentido que cada aprendente atribui a sua própria aprendizagem. Nessa linha de raciocínio, eu posso mencionar aqueles alunos que esperam ouvir as respostas prontas do professor e fazem as atividades propostas desde que sejam atribuídos pontos a elas e, igualmente, professores que desejam receber instruções ou métodos para serem seguidos desde que o trabalho pedagógico seja devidamente gratificado ou premiado. Parece que, nesse contexto, esses aprendentes forneceram um determinado significado a seu processo de aprendizagem. Comparativamente, a noção da modernidade sólida traz a ideia da homogeneização do conhecimento, de que existe uma verdade absoluta que, no contexto pedagógico, é dada ao professor e esse, por sua vez, transmite-la-á ao aluno. Tal prática em sala de aula pode configurar-se como um poder de veto constante ao processo de reflexão entre os

aprendentes, tornando essa atitude uma ameaça ao trabalhar para entender (ALLWRIGHT,2003).

Nesse sentido, aprofundando um pouco mais a questão, Mosé e M. Freire¹⁸ (2015) falam sobre algo que, embora não seja novo, ainda é visto como subversivo. Segundo Mosé (2015), os educadores deveriam atentar-se para a mudança da forma de se ensinar e não, simplesmente, para a mudança de conteúdo. Para M. Freire, “É o como no sentido de que antes eu ensinava para o outro, para a reprodução. Hoje, no mundo atual, ensino com o outro” (*ibidem*, p. 239). Isso expressa uma escola mais alinhada às ideias da modernidade líquida, incentivando a aprendizagem dialógica, ou seja, aquela que se efetiva na interação com o outro (FREIRE, 1987). Uma sociedade fluida, líquida envolve uma sensação de descontinuidade, de diversidade de pensamentos, de incertezas que abre espaços discursivos para o debate em sala de aula. Na modernidade líquida, seria possível para os aprendentes excluir ou ignorar evidências de uma escola da modernidade sólida? Eis aí o impasse: almejamos a legitimação da diversidade dos saberes, de pensamentos, mas sem ter de nos abster da segurança que um processo de ensino-aprendizagem sólido nos concede.

Podemos nos perguntar agora, com razão, como nos abstermos da segurança que um processo de ensino-aprendizagem sólido nos concede, uma vez que, em geral, os professores foram formados dentro desse contexto sólido de ensino – aquilo que é sólido estaria ligado à eficiência. No entanto, a ligação entre um processo de ensino-aprendizagem sólido e a eficiência é passível de ser questionada. Quero apenas considerar que um aspecto meramente técnico das aulas pode, talvez invariavelmente, acarretar um aparente esgotamento, que não raro é possível observar na fala de professores.

A respeito do tecnicismo do processo de ensino-aprendizagem, Allwright (2008) afirma que se acredita que o ensino baseado na técnica permite que o educador se iluda com relação ao seu controle sobre a aprendizagem do aluno e, assim, o ensino e a aprendizagem tornar-se-iam cada vez mais eficientes. Há um equívoco nessa noção por parte dos professores, inventores de métodos, autores de

¹⁸ Fragmento da entrevista com a poetisa Viviane Mosé e Madalena Freire, filha do educador Paulo Freire.

materiais didáticos, dentre outros, uma vez que não é possível controlar o processo mental dos aprendentes. Nas palavras de Allwright (*ibidem*)

Algun tipo de controle do que acontece é claramente importante, mas o tipo de controle que realmente importa, que ajuda uma classe a ser realmente produtiva, não é apenas uma questão de domínio técnico das técnicas de ensino. Certamente, tem muito mais a ver com os aspectos interpessoais sensíveis do ensino de língua (...) (ALLWRIGHT, 2008, p. 131, minha tradução).¹⁹

Desse modo, observo que o autor entende que é legítimo que o professor possa controlar a sala de aula, no entanto esse controle diz respeito a uma questão disciplinar a fim de que se possa trabalhar em um ambiente favorável à aprendizagem. Nesse sentido, a noção de controle é plausível, porém não é o que Allwright considera a essência da sala de aula. É a qualidade de vida vivenciada entre as pessoas o mais importante para o desenvolvimento dos aprendentes no contexto escolar. Em outras palavras, Allwright enfatiza a importância dos aspectos interpessoais, ou seja, a relação entre as pessoas, inclusive, no que tange ao ensino de língua.

Em 2008, Allwright também constrói entendimentos acerca daquilo que se configura como uma característica intrínseca aos professores formados na modernidade sólida. O pesquisador mostra que existe uma necessidade de se controlar a sala de aula e isso gera uma sobrecarga para o educador. A vida no contexto escolar toma uma dimensão tão tecnicista que implica o esgotamento do profissional. Allwright atenta para a pressão imposta aos professores sobre como ensinar, sobre o uso do livro ou mesmo como planejar as lições. Essas questões, por sua vez, supostamente, priorizam a qualidade do ensino, mas não a qualidade da(s) vida(s) vivenciadas por alunos e professores em sala de aula.

O esgotamento relaciona-se a uma abordagem tecnicista do ensino. Trata-se de uma modernidade sólida a qual pauta-se em um hipotético controle que um ensino baseado na técnica possa oferecer aos aprendentes. Desse modo, um caminho de aprendizagem mais produtivo em que alunos e professores juntos possam construir vai de encontro a uma abordagem meramente tecnicista. Um

¹⁹ “Some sort of control of what happens is clearly important, but the sort of control that really matters, that helps a class to be really productive, is not merely a matter of the technical mastery of teaching techniques. It is surely much more to do with the interpersonally sensitive aspects of language teaching (...)” (ALLWRIGHT, 2008, p. 131).

processo de ensino-aprendizagem mais fecundo, aponta Allwright (2008), relaciona-se a um olhar com dimensão humana para a sala de aula. A possibilidade de estar no ambiente escolar e não vivenciar constantemente o esgotamento físico e mental revela a perspectiva da qualidade de vida. Vale ressaltar que um professor que acredita que deve, invariavelmente, possuir o controle da sala de aula, não só ao que tange à disciplina da turma, mas ao planejamento, imposição de conteúdos com prazos a serem rigorosamente cumpridos, sem considerar a vida da sala de aula e as oportunidades de aprendizagem, pratica o poder de veto não só sobre os estudantes, mas sobre a sua própria prática pedagógica, anulando-se enquanto profissional que conhece a realidade do grupo e que poderia contribuir de maneira mais significativa para a qualidade de vida dos aprendentes.

A dimensão humana na sala de aula perpassa uma busca por entendimentos em relação ao que ocorre no contexto escolar. Esse trabalho requer um olhar sensível do professor para os alunos e, como afirma Allwright (*ibidem*), pode contribuir para aliviar a sensação de esgotamento. Temos agora um outro ponto que é um desafio para o educador. Se a abordagem técnica do ensino tende a estar atrelada à modernidade sólida, o trabalho para entender, proposto na Prática Exploratória, relaciona-se à fluidez dos acontecimentos da sala de aula. Nesse sentido, considerar a dimensão humana na escola é trabalhar a qualidade de vida nesse espaço:

Podemos nos afastar da abordagem de solução de problemas inerente à perspectiva tecnicista e, em vez disso, pensar no sentido de tentar entender a situação humana na sala de aula de idiomas e a qualidade de vida nela (ALLWRIGHT, 2008, p. 136, minha tradução).²⁰

O desafio consiste em como alinhar o trabalho para entender e, conseqüentemente, a qualidade de vida na sala de aula, aos conteúdos que os alunos devem aprender. Um caminho possível para essa reflexão é justamente abstermos-nos de um processo de ensino-aprendizagem sólido e controlado e exercitarmos um olhar e uma escuta sensíveis para aquilo que nos cerca. Acredito que quanto mais exercitarmos a fluidez da modernidade líquida na nossa prática pedagógica, na interação com os alunos, teremos mais possibilidades de aprendermos a lidar com

²⁰ We can get away from the problem-solving approach inherent in the technicist perspective, and think instead in terms of trying to understand the human situation in the language classroom, and the quality of life there (ALLWRIGHT, 2008, p. 136).

os poderes de veto inerentes à sala de aula e atuantes durante o processo de ensino-aprendizagem para sair do desejo de “saber” fazer. Tem-se, assim, uma dinâmica que não ignora a vida dos seres humanos que convivem no espaço escolar alinhada à perspicácia do professor em saber aproveitar as oportunidades de aprendizagem (ALLWRIGHT, 2005) na sala de aula de modo que se possa construir qualidade de vida e de ensino-aprendizagem para todos os aprendentes – alunos e professores. Dessa forma, considerar-se-ia o que Allwright (2008) afirma ser essencial para o processo de ensino-aprendizagem a longo prazo: a perspectiva humana tanto para alunos quanto para professores.

Vale considerar também que a perspectiva sólida da aprendizagem baseada exclusivamente em uma relação hierárquica entre alunos e professores implica duas consequências desfavoráveis para um processo de ensino-aprendizagem significativo. Tais efeitos dizem respeito à crença do aluno de que ele não possui conhecimento enquanto o professor é o detentor do saber (MILLER, CUNHA e ALLWRIGHT, 2020). Ou seja, um processo de ensino-aprendizagem que insiste em reproduzir um aluno inseguro e um professor sob constante pressão.

Considerando tudo o que foi debatido até este momento, entendo que é possível sustentar que buscar entendimentos sobre os vetos que ocorrem dentro do espaço escolar a partir da colaboração de um grupo de aprendentes, professores e alunos, é especialmente relevante dentro da perspectiva da coexistência da modernidade sólida e líquida. Defendendo a convivência desses dois tipos de modernidade, percebo que a escola em questão preza pelos resultados no que tange às notas das avaliações internas e externas assim como as aprovações para o vestibular nas turmas de terceira série do ensino médio. As notas são utilizadas como uma forma de controlar o comportamento do aluno e do professor: se é desejado que o aluno copie do quadro, atribui-se alguma pontuação ao caderno ou se é desejado que este aprendente se envolva em algum evento da escola como feiras, também se atribui uma pontuação e assim por diante. Talvez essa relação entre atividade-nota possa não parecer muito significativa, no entanto, vejo tal correlação como algo muito substancial para o processo de ensino-aprendizagem. Posto de outra forma, penso ser a correlação atividade-nota uma evidência do contexto da modernidade sólida em que se almeja uma maneira de motivar o aluno

a cumprir as atividades, ou seja, a resolver o problema da falta de interesse ou envolvimento.

A convivência entre essa modernidade sólida e a líquida mostra-se quando é possível notar a agentividade de muitos estudantes ou mesmo a flexibilidade de docentes em relação à condução das aulas. Ações dos alunos criam situações no processo de ensino-aprendizagem que podem convergir ou divergir em relação às expectativas do professor porque as vozes desses estudantes tanto constroem quanto desconstroem discursos dominantes. Trabalhar com aprendentes que, como já sugere a palavra, tornam-se agentes do próprio processo, torna o decurso mais livre e, portanto, líquido. Desse modo, tem-se uma aula baseada em ações e atividades “livres”²¹, nas quais se pode indagar a ideologia, o poder, o próprio regime de verdade. A agentividade dos alunos vai ao encontro de uma solidez da práxis da sala de aula? Obviamente não.

Digo isso porque a agentividade requer um ambiente de aprendizagem que trabalhe de acordo com a perspectiva da liquidez, da modernidade líquida até aqui discutida. Bohn (2005), citando Bauman, afirma que os fluidos não mantêm a sua forma e estão sujeitos a constantes alterações. Assim, a liquidez relaciona-se à transgressão, uma vez que implica mudança (*ibidem*). Acredito que, como afirmam Allwright & Hanks (2009), quando o aluno é praticante de seu processo de aprendizagem, ele é capaz de tomar decisões de forma independente e se desenvolver. Essa atitude pode gerar mudanças não esperadas pelo professor, por exemplo. No entanto, parece ser o caminho mais coerente, uma vez que não há como ser praticante do processo de ensino-aprendizagem do outro. Mais ainda: cada aluno é único na construção do conhecimento, logo, acredito que se o professor não adotar uma postura de ouvir o aluno, já que este tem voz, tem intenções, não haverá espaço para ele ou ela perceberem e/ou realizarem as ações e atividades livres. Quando entramos em uma sala de aula, muitas vezes, podemos achar que a aprendizagem do estudante dependerá de nós. Em contrapartida, se entendo que ninguém aprende pelo outro, passo a compreender que é necessário gerar e criar momentos de aprendizagem, aproveitando as oportunidades emergentes.

²¹ “As ações e atividades livres significam, segundo Bottomore, atividades criativas e autocriativas que permitem o homem criar e transformar o mundo e a ele mesmo, atividades peculiares que o fazem diferente dos demais” (BOTTOMORE, 1993 *apud* MOITA LOPES, 2013).

Atentando-nos à importante noção de que o aluno é praticante de seu processo de ensinar-aprender, devemos abordar os desafios que essa proposta pedagógica enseja na abordagem do professor em sala de aula. Há dois caminhos, discutidos por Nóbrega Kuschnir (2003) e Allwright (2003), que se complementam – o tripé estrutural e o trabalho para entender, respectivamente.

Primeiramente, observo que Nóbrega Kuschnir (*ibidem*) entende que existe uma visão multidimensional da sala de aula, mas em sua pesquisa, ela enfatiza três dimensões: afetiva, cognitiva e social, aspectos esses intrinsecamente ligados ao ser humano. Essas perspectivas, portanto, formam o tripé estrutural da sala de aula, levando o professor a entender que o contexto escolar não deve ser visto de maneira compartimentada. A seguir exponho de que maneira me apropriei dessa noção holística da sala de aula – afeto, cognição, social.

A ideia de afetividade é discutida por Maturana (2002) e implica entender as emoções como disposições que determinarão as ações de qualquer pessoa. Desse modo, não é possível negligenciar o fator da emoção na vida do ser humano nem na vida na sala de aula. Isso se dá porque, segundo o autor, o sistema racional trabalha a partir de premissas que são previamente aceitas, no entanto, tais premissas possuem fundamento na emoção (*ibidem*). É nesse sentido que acredito que o afeto não pode ser minimizado na relação entre aluno e professor e alunos e alunos, pelo contrário, a afetividade precisa ser considerada, pois as ações desses aprendentes são guiadas pelas emoções que estão vivenciando.

Dentro desse contexto, entendo que buscar entendimentos sobre as emoções que se fazem presentes nas interações entre os aprendentes seja o caminho para entender as ações que são realizadas por esses praticantes. Como afirma Maturana, “o que conotamos quando falamos de emoções são os diferentes domínios de ações possíveis nas pessoas e animais, e as distintas disposições corporais que os constituem e realizam” (MATURANA, 2002, p. 22). Para tanto, a emoção sem a qual não é possível que se estabeleça uma comunidade social, e não apenas humana, é o amor. Isso porque, para que haja comunidade social, é imprescindível que as relações sejam construídas no amor. Assim, um dos desafios do professor, senão o maior deles, em todas as salas de aula, é trabalhar a fim de que esse lugar seja uma comunidade legitimamente social.

Logo, o segundo ponto é a dimensão social da sala de aula. Enquanto acharmos que a sala de aula é um espaço à parte da vida social, a meu ver, não construiremos caminhos promissores para o processo de ensino-aprendizagem. Todo e qualquer espaço escolar está intrinsicamente associado ao contexto social e político que os participantes vivenciam, influenciando diretamente na atitude desses atores no ambiente da escola. Seja trabalhando a partir de um diálogo crítico em relação à realidade ou atentando-se a ouvir as vozes dos alunos, a práxis da sala de aula é em si mesma social. O leitor poderá constatar essa afirmação nos discursos dos aprendentes que fazem parte deste trabalho de pesquisa em páginas subsequentes. Possivelmente, buscando encontrar segurança para viver a prática docente, muitos professores se apropriam de métodos que engessam a aula, limitando-se a ensinar conteúdos desassociados da realidade dos estudantes, o que nos conduz ao terceiro ponto do tripé estrutural proposto por Nóbrega Kuschnir (2003), a cognição.

A terceira dimensão refere-se ao aspecto cognitivo, explicitado por Nóbrega Kuschnir (2003). Trata-se do âmbito do intelecto, que por sua vez, não se restringe a um ensinar-aprender inserido em uma abordagem tradicional, que desvincula os acontecimentos do mundo dos atores da sala de aula. Nesse elemento do tripé, considero que o trabalho para entender pode fazer-se presente, aglutinando discussões sobre as questões da vida, do currículo, do ensino da linguagem e de outras áreas do saber. Na mesma linha, Miller et al (2008) afirmam que os praticantes da Prática Exploratória, ao mesmo tempo que abordam os conteúdos necessários, refletem também sobre questões significativas para os alunos, as quais podem contribuir para a qualidade de vida no ambiente escolar. Conquanto não se priorize nenhuma dimensão do tripé em detrimento de outra dimensão, a práxis docente vai construindo um caminho de aprendizagem mais promissor, uma vez que torna viável um trabalho que considere a existência líquida que experienciamos.

Dentro dessa perspectiva fluida, o trabalhar para entender (ALLWRIGHT, 2003) torna-se essencial e deve ser integrado às ações pedagógicas no dia a dia dos aprendentes. Na Prática Exploratória, os aprendentes buscam entendimentos sobre questões que são instigantes a eles, seja no contexto pessoal ou pedagógico. Nesse trabalhar para entender, a perspectiva multidimensional da sala de aula (NÓBREGA KUSCHNIR, 2003) é mantida e ratificada. A busca por entendimentos

pode englobar questões sociais, cognitivas e/ou afetivas. A prática pedagógica que se baseia no trabalhar para entender considera alunos e professores como praticantes do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que esse trabalho faz parte das ações pedagógicas do professor no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, a Prática Exploratória une ensino e aprendizagem de maneira a permitir que alunos e professores sejam, de fato, aprendentes, isto é, sujeitos que são e se sentem capazes de produzir e adquirir conhecimentos (MILLER, CUNHA e ALLWRIGHT, 2020).

4.6

A prática do diálogo como geradora de intervenções úteis

De acordo com hooks (2017), a construção de uma sala de aula requer o reconhecimento da voz de cada aprendente. Não se trata de dar a voz ao aluno, mas de reconhecê-la, o que é bem diferente. A autora relata a prática de fazer com que os alunos leiam parágrafos produzidos por eles – como um diário – uns aos outros. Segundo hooks (2017, p. 58), “Ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento”.

Exponho minha identificação em relação à prática do exercício de reconhecimento discutido por hooks, de que o professor possa reconhecer a voz de seus alunos e os próprios alunos possam reconhecer as vozes uns dos outros. De maneira extensiva, não só se tratando de sala de aula, mas do espaço escolar como um todo, reconheço a importância de que os aprendentes e, portanto, educadores (professores, coordenadores, diretores, orientadores, dentre outros) e alunos, possam também praticar o exercício dos reconhecimentos entre eles.

Freire (2015, p. 111) declara que “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele* (grifo do autor)”. Segundo o autor, em defesa da democracia, liberdade e eficiência, os educadores reprimem a criatividade e mesmo a liberdade. Dessa forma, o tolhimento ocorre por meio de um adestramento que aliena e burocratiza a aprendizagem e autonomia dos alunos. Esse modo de se relacionar com os alunos é explicitado por Freire da seguinte maneira (FREIRE, *ibidem*, p. 113)

A desconsideração total pela formação (grifo do autor) integral do ser humano e a sua redução a puro treino (grifo do autor) fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. (...) A desconsideração total pela formação integral do ser

humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo, a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no falar com.

Mudar de paradigma é difícil para os educadores. Dito de outra forma, é custoso ao professor, coordenador ou diretor incluir em sua intenção pedagógica o ‘falar com’ o aluno. No espaço onde trabalho, percebo, muitas vezes, situações em que é performado uma espécie de diálogo entre os aprendentes. Com efeito, a escola aceita ouvir seus professores e/ou alunos, no entanto, a instituição não se mostra aberta ao diálogo de fato; a escola escuta seus aprendentes e, em seguida, assume seu espaço de fala - de cima para baixo. Esse contexto mostra uma situação de suposto diálogo entre os praticantes da aprendizagem, contudo não há espaço para intervenção na maioria das vezes.

O poder de veto nasce da díade entender e intervir. Em outras palavras, sofrer o poder do veto pode ser uma consequência de uma intervenção proveniente de determinado entendimento. Na escola onde trabalho e pesquiso, percebo a agentividade dos alunos que fazem parte do grêmio estudantil. Na verdade, os alunos pensaram e criaram o primeiro grêmio da escola; suas ações denotam um sentimento de pertencimento à instituição. Estudantes de séries distintas — Pedro cursava a terceira série do ensino médio e Nicole²², a segunda — que se unem a outros aprendentes do ensino médio e fundamental para buscar entendimentos sobre o espaço em que vivem e intervir.

As relações de poder de veto só ocorrem porque antes há um movimento na direção do entender-intervir. A busca por entendimentos é essencial porque é essa dinâmica que fornece significado àquilo que vivemos em qualquer espaço. É a experiência do entendimento que confere sentido às nossas ações, é a tentativa de entender aquilo que vivemos cotidianamente que nos permite intervir de forma crítica nos espaços onde estamos. Todos levam para a sala de aula um conhecimento que é proveniente da experiência, assevera hooks (2017). Esse conhecimento é extensivo ao espaço escolar e pode contribuir para a melhora da experiência de aprendizado dos aprendentes, ressaltando que aprendentes englobam alunos, professores, diretores, coordenadores. Dessa maneira, há, nesse contexto, a

²² Aprendentes que vivenciaram a prática pedagógica comigo e participaram das conversas exploratórias

tentativa de os alunos, em diversos momentos, apresentarem suas formas de conhecer e experimentar o espaço-escola. Cabe a mim refletir sobre o modo como nós, educadores, lidamos com as diferentes formas de conhecer a realidade: se de forma hierarquizada, valorizando uma visão em detrimento da outra? Silenciando as vozes dos alunos? É possível performar um espaço de escuta, mas, na verdade, continuar mantendo o falar de cima para baixo? São questionamentos retóricos para esse contexto. Basta observarmos a fala dos alunos ao se reportarem à diretora da escola. Tais reflexões serão expostas mais adiante na análise das conversas exploratórias.

Retornando à ideia de o poder de veto como uma consequência da díade entender e intervir, o que busco afirmar é que o veto pode ser fruto de uma atitude positiva dos alunos dentro da escola. Entendo que é um olhar otimista a respeito do poder de veto, mas não poderia deixar de incluir essa perspectiva sobre tal poder. Mais adiante, incluirei também o olhar de alguns alunos, praticantes desse processo de aprendizagem.

4.7

Relações entre o poder de veto e a intenção pedagógica

A discussão que trago neste trabalho sobre a relação entre a intenção pedagógica e o direito/poder de veto pode ser um caminho de reflexão entre os aprendentes sobre o direito de veto de cada um. Arriscar-me-ia inclusive a pensar que a criação de um espaço dialógico sobre as intenções pedagógicas de professores e alunos seria capaz de minorar o poder de veto – entendido como a concretização do direito de veto - entre os aprendentes ou, uma vez já construído esse entendimento entre os aprendentes, o veto não seria visto como um conflito direto, pessoal, mas como uma oportunidade de discussão sobre o que levou o aluno/professor a vetar. Proponho que essa perspectiva de relação entre os aprendentes no contexto escolar evidenciaria um ambiente de sala de aula mais humano e mais produtivo.

Até aqui, entendendo que a perspectiva da modernidade sólida e líquida sobre as quais discorri fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, busquei discutir sobre como essas concepções coexistem dentro do espaço da sala de aula. Apresentando especificamente a noção de poder de veto, a qual é latente nesta

pesquisa, objetivo mostrar a compreensão a respeito desse poder, a relação que estabeleço com a intenção pedagógica, assim como a relação que eu mesma estabeleço com tal intenção.

Parto do pressuposto de que o poder de veto nessa pesquisa faz-se presente nas duas perspectivas de modernidade referidas – podendo impedir ou modificar o curso de uma ação planejada. Considero que é possível que o veto ocorra como uma consequência das diversas intenções pedagógicas coexistentes em um determinado contexto. Primeiramente, Allwright e Bailey (1991) e Allwright e Hanks (2009) constroem a noção de direito/poder de veto como uma reação que pode acontecer nas interações entre os aprendentes. Van Manen (1991) também aponta para o fato de que o indivíduo é agente da sua própria vida, sendo capaz, portanto, de possuir intenções pedagógicas.

Começo com uma importante reflexão de Allwright e Bailey a fim de discutir alguns pontos a respeito da questão em foco. Segundo os autores,

O professor também traz para a sala de aula o programa, muitas vezes incorporado em um livro didático. Mas não importa o que todos tragam, tudo ainda depende de como eles reagem um ao outro (aprendiz a aprendiz e também professor a aluno) quando todos se juntam na sala de aula. "Reagir" pode parecer um pouco dramático, talvez, mas não é apenas uma questão de suas reações iniciais um ao outro (embora isso possa ser de importância duradoura). É mais uma questão de sua interação constante - o fato de que toda vez que eles se encontram, eles de alguma forma precisam se dar bem, e de uma maneira que realmente ajude os aprendizes a aprender (ALLWRIGHT e BAILEY, 1991, p.18, minha tradução).²³

Há dois pontos fundamentais na reflexão trazida pelos autores nessa explicação. A ideia do planejamento como aquilo que o professor traz para a sala de aula deve estar relacionada à flexibilidade do professor, aspecto fundamental sobre como compreendo a agência dos aprendentes na sala de aula. Importa ressaltar que não sustento um ponto de vista de que não se faz necessário organizar o que será trabalhado com os alunos. No entanto, é importante problematizar o

²³ “The teacher also brings into the classroom the syllabus, often embodied in a textbook. But no matter what they all bring, everything still depends on how they react to each other (learner to learner as well as teacher to learner) when they all get together in the classroom. 'React' may seem a little dramatic, perhaps, but it is not just a matter of their initial reactions to each other (although these may be of lasting importance). It is more a matter of their constant interaction - the fact that every time they come together they somehow have to get along, and in a way which actually helps the learners to learn” (ALLWRIGHT e BAILEY, 1991, p.18).

planejamento do professor para que este não se torne meramente um controle da atividade (FOUCAULT, 1987).

Esse autor, fazendo menção à escola do século XIX traz à luz à divisão do tempo e à obediência às ordens “procura-se também garantir a qualidade do tempo empregado: controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo que possa perturbar ou distrair; trata-se de constituir um tempo integralmente útil”. (FOUCAULT, 1987, p.176-177). O planejamento não pode ser um documento que considera a agência do aluno uma atitude importuna, que deve ser imediatamente neutralizada pelo docente para que o programa seja cumprido. Alinho-me à visão de Meneses (2021) ao declarar que essa concepção inflexível sobre o planejamento impede a vida na sala de aula e por que não afirmar que esse planejar configura-se como um poder de veto ao processo de ensino-aprendizagem?

Allwright e Bailey (1991) fazem referência à noção de reação (cf. receptivity). Durante as aulas, é legítimo afirmar que o encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem está associado diretamente a como os aprendentes reagem entre si, exercendo o poder do veto ou não. Percebo a importância de nós, professores, não enxergarmos a ação do aluno como um efeito somente repressivo à nossa ação em sala de aula. Ressalto a importância de buscarmos entender os efeitos positivos que a reação dos alunos pode provocar no encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem, apesar de, em um primeiro momento, e, dependendo do modo como o estudante reaja, possa parecer uma ação provocadora e conflituosa.

Em 1991, ainda com demasiado foco na eficiência, Allwright e Bailey, dentre outros autores, consideram o fato de que em uma sala de aula é esperado que a condução das atividades e as tomadas de decisões recaiam sobre o professor, sendo ele o responsável por “executar o show” (ALLWRIGHT & BAILEY, 1991 p. 19). A programação, isto é, tudo aquilo que foi planejado pelo professor está inteiramente dependente da forma como os estudantes irão cooperar e, inclusive, se irão cooperar. Nas palavras dos autores, “Todos nós sabemos como é fácil para um ou dois alunos estragarem tudo, para tornar uma sala de aula um lugar miserável

para se trabalhar” (*ibidem*, p.19, minha tradução).²⁴ Trata-se, inclusive, de uma perspectiva bastante sólida do ensino-aprendizagem.

Contrapondo-se a essa visão sólida, Miller (2013), alinhada ao entendimento de Allwright, destaca os praticantes – alunos e professores – como sujeitos que buscam e desenvolvem entendimentos sobre suas práticas relacionadas a seus processos de ensino-aprendizagem em sala de aula e fora dela. Nesse sentido não só os professores, mas também os estudantes são agentes capazes de refletir sobre suas práticas. Tem-se assim, um contexto mais líquido do ensino-aprendizagem, menos centrado no professor, possibilitando que os diferentes praticantes trabalhem juntos. Dentro dessa perspectiva, vale destacar a dissertação de mestrado, em Prática Exploratória, de Mara Griffó (2019), na qual a autora afirma que ela entende os alunos como colaboradores aptos a participar de várias partes da pesquisa e da aula, uma vez que esses indivíduos são capazes de sentir e interagir com o mundo ao seu redor.

Além disso, entendo que um planejamento que considera apenas o olhar do professor insere-se em uma perspectiva de educação bancária, cujo objetivo é depositar, transferir conhecimentos (FREIRE, 2018). Para se manter o controle e o poder, a escola, sob o viés da modernidade sólida, espera que o professor execute o show (ALLWRIGHT & BAILEY, 1991 p. 19). Fazendo a aproximação das ideias de executar o show e da educação bancária, compreendo que fazer o show é considerar que apenas o professor possui o direito de falar, pois é o detentor do saber. Sendo assim, cabe somente ao professor a escolha dos conteúdos a serem transmitidos a alunos entendidos como indivíduos receptores de informações.

Percebo a necessidade de ressignificarmos o planejamento. Entendo que planejar pode ser significativo para professores e alunos desde que seja realizado de forma colaborativa sob uma perspectiva mais fluida da prática pedagógica. Para tanto, faço menção à dissertação de Meneses (2021) sobre o planejamento colaborativo pós-estruturalista que considera o aspecto político e discursivo do processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, devemos levar em consideração um planejamento que questione práticas de controle de poder e que

²⁴ “We all know how easy it is for one or two unco-operative learners to spoil everything, to make a classroom a miserable place to work in” (ALLWRIGHT e BAILEY, 1991, p. 19).

busque a coconstrução de conhecimentos entre todos os praticantes da aprendizagem.

Estabelecendo o aprofundamento da relação entre o planejamento do professor e a reação dos alunos, retorno ao conceito de poder de veto trazido por Allwright e Bailey (1991). A partir do momento que o educador propõe qualquer ação planejada a partir de uma perspectiva sólida da sala de aula, os estudantes são detentores do poder de veto como reação a essa agência do professor. O poder de veto é, segundo os autores, um poder que, mesmo que não seja utilizado pelo aluno em um determinado momento, ele sempre está presente na relação entre os aprendentes. Sem desconsiderar a diferença entre o direito de veto (CORTIS, 1977 *apud* ALLWRIGHT e HANKS, 2009) e o poder de veto, discutido em Allwright e Bailey, penso que o poder é, de fato, uma reação concreta à agência do professor a qual não satisfaz a intenção do aluno.

Minha ideia no que diz respeito à diferença entre o direito e poder de veto realça a relevância das reflexões dos autores em questão. No que concerne ao direito de veto, isso significa afirmar que é inerente ao aluno o direito de não contribuir com o que é proposto em sala de aula, mesmo que ele não utilize esse direito, é detentor dele. Quando o direito de veto se manifesta de maneira a tornar-se uma reação concreta que vai de encontro ao que o outro intencionava fazer, o poder de veto entra em ação. Por sua vez, o poder de veto - enquanto concretização do direito de veto - pressupõe a criação de um conflito. Nesse sentido, quando o aluno responde de forma negativa à intenção do professor, considero que o direito passa a ser visto como poder.

A partir dessa noção, pressuponho que nós, professores, temos, em algum grau, consciência do direito de veto de nossos alunos e trabalhamos com a intenção de obtermos a aceitação desses estudantes em nossas aulas. Levamos para a sala de aula nossa experiência de vida (ALLWRIGHT e BAILEY, 1991) e, muitas vezes, não consideramos a possibilidade de rejeição. Com relação a esse construto, Allwright e Hanks (2009) afirmam que os estudantes são detentores em potencial do direito de veto sobre os professores e sobre sua própria aprendizagem.

Cabe aqui atentar para a noção de intenção pedagógica. Considerando a perspectiva positiva do ser contingente, explicado nas próximas linhas, van Manen

(1991) afirma que a intenção pedagógica visa ao desenvolvimento da criança. Com isso, entendo que muitos professores vivenciam o conflito de estarem cientes da experiência de contingência que permeia a sala de aula e, ao mesmo tempo, tentam colocar em prática suas intenções pedagógicas. Um fator importante que atravessa essas considerações e permite o diálogo que tento construir entre van Manen (1991) e Allwright e Hanks (2009) é que o indivíduo é agente de sua própria vida. Como consequência desse entendimento, traço a relação entre a intenção pedagógica e o direito/poder de veto.

Os conceitos de que trato acima são concernentes aos propósitos que os aprendentes manifestam. Considerando circunstâncias regulares, o indivíduo vive situações nas quais é levado a optar por um caminho. A perspectiva da modernidade sólida da aprendizagem – que coexiste na sala de aula com a perspectiva líquida – sugere que o sujeito se torne algo ou alguém. Concomitante a essa realidade, noto em diferentes salas de aula onde já estive, alunos e professores, inclusive eu, vivenciando a experiência da incerteza, da insegurança, do dissenso nos valores, da negociação das crenças. Esses cenários se constroem como híbridos e contraditórios. O poder de veto como a concretização do direito de veto se apresenta de forma constantemente interligada. Ademais, vale ressaltar aqui que é antiético lutar contra tal poder no sentido de tentar impor-se, dominar ou silenciar o outro (MENEZES DE SOUZA, 2011). Nesse sentido, o processo da escuta cuidadosa em relação aos nossos alunos nos ajuda a entender essa realidade assim como nos ajuda a entender também, como afirma Menezes de Souza (*ibidem*, p. 6), que “a escuta cuidadosa e crítica nos levará a perceber que nada disso eliminará a diferença entre nós mesmos e o outro”. Dessa forma, urge que reflitamos sobre outras formas de interação entre os aprendentes – em uma situação de conflito – que não o confronto direto e muito menos a anulação harmoniosa das dessemelhanças. Portanto, conviver com o dissenso na sala de aula é uma realidade e isso não pode ser modificado. Eis o sentido de todo esse trabalho de pesquisa!

Retomando a questão da incerteza, van Manen (1991) chama essa experiência de indefinição de vida em contingência, ou seja, uma existência baseada nas incertezas (cf. *uncertainty*, p. 3). De acordo com o autor, essa contingência pode ser vista de maneira negativa ou positiva conforme a resposta do indivíduo a essa realidade indeterminada. No que concerne à primeira perspectiva, van Manen

(*ibidem*) sustenta que as crianças vivem em um mundo conflitante e isso pode acarretar estilo de vida autodestrutivo. Por outro lado, o autor assevera que a contingência impele o sujeito a fazer escolhas, o que significa tornar a experiência de contingência um compromisso. Essa conexão entre contingência e compromisso pode delinear as intenções pedagógicas presentes no espaço da sala de aula. A noção de contingência como propulsora da agentividade do estudante associa-se às proposições discutidas (ALLWRIGHT e HANKS, 2009), uma vez que as proposições contemplam o fato de que os alunos podem tomar suas próprias decisões em seu processo de aprendizagem.

Quando Allwright e Hanks (2009) propõem que os aprendentes são capazes de levar sua aprendizagem com seriedade, sendo, portanto, os responsáveis pelo próprio processo de ensino-aprendizagem, os autores valorizam as escolhas a partir das contingências. A concepção de seriedade está ligada ao envolvimento, em outras palavras, quando o aluno leva a aprendizagem a sério, ele se apropria da posição de agente e, conseqüentemente, envolve-se nas atividades. Ao afirmar que a criança é agente de seu próprio destino, seja no âmbito individual ou social, van Manen, assim como Allwright e Hanks, compreendem o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Assim, apropriando-me de tais ideias, sustento que o aluno – e não somente o professor – pode desempenhar sua intenção pedagógica.

Por outro lado, van Manen ressalta uma visão adversa a respeito da intenção pedagógica. Vista como um exercício de poder por alguns pedagogos, a intenção pedagógica seria uma maneira dissimulada de praticar o controle sobre as crianças. Nesse sentido, esses educadores defendem que a criança é capaz de saber o que é bom para ela, sendo desnecessário que se sobreponha a intenção do adulto. Assim como Allwright e Hanks chamam atenção para o fato de que os alunos são sujeitos de sua própria aprendizagem, sendo, portanto, capazes de tomarem decisões, van Manen salienta a visão de alguns educadores que entendem que quando um adulto impõe sua intenção pedagógica a uma criança, na verdade, o que se estabelece é um estado de dependência da criança em relação ao adulto. Portanto, acredito que o papel do adulto ou do professor consiste em buscar entender a intenção da criança/aluno de maneira a criar um espaço de diálogo, no qual todas as vozes possam ser ouvidas.

Ressalto diante dessa discussão um questionamento sobre a intenção pedagógica dentro do espaço escolar: “É importante que o professor possua uma intenção pedagógica ao adentrar a sala de aula?” ou, ainda, “Essa intenção deve ser entendida como um desserviço, visto que subentende que o aluno não está apto a tomar decisões e possuir suas próprias intenções?” À medida que se entende que as intenções não são unilaterais nem na relação adulto-criança nem no espaço escolar entre os aprendentes, compreende-se que o aluno possui experiências de vida e essas vivências ecoam na sala de aula, fazendo dela um espaço de negociação e de conflito. Em outras palavras, van Manen considera que todos os indivíduos possuem inclinações e são capazes de manifestarem suas escolhas em um espaço de escuta e de conversa. E cabe a nós, professores, aqueles que institucionalmente detemos o poder, criar esses espaços de reconhecimento da voz dos alunos.

A consciência de que todos os aprendentes possuem intenções pode possibilitar que a intenção pedagógica do professor se direcione a olhar mais cuidadosamente para os interesses dos próprios alunos, criando um espaço de diálogo entre eles. Dessa maneira, é fundamental, em um primeiro momento, a tomada de consciência de que não é somente o professor o detentor de intenções e, depois, faz-se necessária uma constante reflexão sobre as intenções pedagógicas dos aprendentes envolvidos, o que possibilita que o educador pondere e avalie o caminho mais apropriado a ser seguido. Ao contrário do que muitos possam imaginar, uma intenção pedagógica por parte do professor não garante que efeitos serão gerados junto aos alunos. Um professor que busque entender que não é só ele quem pode exercer o direito de carregar para o espaço escolar suas intenções, abre caminhos para uma aprendizagem dialógica sem considerar tal abordagem como “perda de tempo”. Aludo ao educador Paulo Freire:

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura (grifo do autor), seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (FREIRE, 2015, p. 133).

Estabelecida uma relação dialógica – na perspectiva freiriana – entre os aprendentes, o foco na sala de aula pode não ser mais unicamente a intenção e a ação pedagógica exclusiva do professor, uma vez que se considera a abertura ao conhecimento dos interesses do aluno. Nesse sentido, entendo que negociar as intenções pedagógicas seja uma via de compreensão por parte de nós, professores, de que o estudante não é o único detentor do direito de veto. Ademais, entendo que tal negociação se configura também como um caminho favorável à mitigação de conflitos gerados pelo poder do veto.

5. Apreciação das conversas exploratórias

Nesta parte do trabalho, pretendo orientar minha reflexão de modo a fazer uma análise discursiva de trechos das conversas exploratórias geradas junto aos praticantes desse processo de pesquisa, ou seja, o grupo de alunos, de professores e eu, sobre o poder de veto no espaço escolar. Assim, com base no aporte teórico-metodológico desenvolvido em capítulos anteriores, discorrerei sobre as questões pertinentes. Nesse processo analítico, busco entender com o apoio do sistema de avaliatividade, os julgamentos construídos nos discursos dos aprendentes sobre o poder de veto. Em um segundo momento, pretendo analisar a APPE realizada com os alunos e a professora de matemática.

Os trechos das conversas exploratórias serão agrupados por temas, com o poder de veto como ponto principal. Essa análise temática será desenvolvida observando o direcionamento discursivo dos aprendentes. As APPE serão analisadas a partir de relatos por escrito dos praticantes da aprendizagem.

5.1 Contextualização dos dados

Partindo da noção de que a pesquisa qualitativa é uma forma de investigação que abarca diferentes práticas metodológicas, meu olhar para analisar a fala de jovens que foram meus alunos durante dois anos do ensino médio e a fala de colegas professores que trabalham comigo na escola é situado e subjetivo. Diz respeito a “um processo interativo influenciado pela história pessoal, pela biografia, pelo gênero, pela classe social, pela raça e pela etnicidade” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20). As transcrições de nossas conversas exploratórias apresentam, sob minha interpretação, noções, crenças dos praticantes considerando o momento em que ocorreram as conversas.

As conversas exploratórias aqui transcritas tiveram de acontecer de forma diferente da planejada inicialmente devido ao contexto em que vivemos. Minha intenção era que tais conversas acontecessem de maneira presencial, em encontros com os alunos e os professores, em momentos diferentes, no espaço da escola. No entanto, estamos vivendo uma pandemia, causada pelo COVID-19, descoberto primeiramente em Wuhan, na China e hoje espalhado pelo mundo. Devido a isso,

a escola na qual eu teria realizado esse trabalho de forma presencial, encontra-se fechada, com as aulas suspensas. Sendo assim, as conversas exploratórias entre os demais praticantes e eu ocorreram por meio de áudios no WhatsApp. Vale ressaltar que essas conversas mediadas pelo aplicativo têm a intenção de gerar reflexões e aprofundar entendimentos sobre as relações e práticas construídas com os alunos e os professores ao longo dos anos na escola.

O contexto de pandemia em que vivemos tensionou e tensiona a pesquisa. É indiscutível e evidente como meu trabalho-pesquisa foi afetado(a) por essa realidade. De um dia para o outro, perdi o contato pessoal com meus alunos. Imaginávamos, como muitos, que seria um afastamento temporário e breve, no entanto, essa falta de contato, no contexto da escola pública onde estou, é uma realidade que permanece há quase dois anos.

Como caminho viável para que continuássemos o processo de ensino-aprendizagem com nossos estudantes nos foi imposta a plataforma do Google Classroom. Nesse local, poderíamos postar formulários com conteúdo, postar vídeos e até mesmo fazer transmissão ao vivo de nossas aulas. Apenas não foram considerados dois atores nesse novo processo de ensino-aprendizagem: os alunos e os professores reais desse contexto. Ao olharmos para a realidade do professor, do dia para a noite, precisávamos “fazer acontecer” nossas aulas por meio de uma ferramenta tecnológica que a maioria sequer havia ouvido falar. Supondo que tivéssemos atravessado esse momento de maneira tranquila e suave, o que obviamente não aconteceu, ainda tínhamos outro problema. Do outro lado, tínhamos/temos alunos que não possuem um celular, quiçá um computador, ou não possuem um celular adequado para conseguir acessar as aulas. Além disso, os estudantes não possuíam acesso à internet. Inicialmente, eu fazia postagens semanais no Google Sala de Aula (GSL) e procurava estabelecer um diálogo via plataforma com os alunos, participei de aulas ao vivo no *Meet* pelo GSL. No entanto, em uma turma de, em média, 35 alunos, eu tinha – em dias de sala lotada no *Meet* – 4 alunos.

De acordo com Boaventura Santos (2020), a pandemia apenas agravou uma conjuntura de crise que a população mundial já vivenciava. Entendo que a escola é um retrato dessa realidade. Se antes ocorriam situações de, por exemplo, não haver aula, por questões de violência no bairro, hoje, é por falta de um aparelho celular adequado. Se antes, o professor via-se esgotado, cansado por tentar falar e não ser

ouvido em sala de aula, hoje vive o silêncio de microfones e câmeras desligados (as) quando há estudantes presentes. Se antes, reclamávamos quando os alunos entregavam um trabalho atrasado, hoje imploramos via WhatsApp que esse aluno não desista da escola.

Enfim, escrevo essas linhas apenas para ressaltar que a pandemia tensionou e tensiona o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, esse trabalho de pesquisa ampliou/amplia o universo de poder de veto em todas as direções. Ressalto que todos os nomes, por ventura citados nas conversas exploratórias, foram alterados por mim ou à escolha dos próprios praticantes a fim de preservar a identidade das pessoas.

5.1.1

A perspectiva de aprendente enquanto responsável pelo próprio processo de ensino-aprendizagem

Os excertos das conversas exploratórias expostas nessa subseção mostram, sobretudo, a maneira como a direção da escola intervém nas atividades que envolvem as ações dos alunos no espaço escolar. Nestes trechos, que são transcrições dos áudios trocados por WhatsApp, será possível observar a visão do aluno a respeito do poder de veto e as distintas posições da direção em relação a esses praticantes em situações específicas. Também será possível perceber a relação de poder de veto entre alunos e professores. Analiso a seguir os trechos da conversa entre a aluna Nicole²⁵ e eu e faço reflexões sobre a temática em foco. Também busco entender de que maneira o poder de veto afeta a vida desses aprendentes. Nesse sentido, busco investigar como os alunos avaliam o poder de veto e quais sentidos são criados nessas avaliações. Ou seja, objetivo observar como as escolhas léxico-gramaticais avaliativas colaboram para a construção do entendimento do poder de veto.

Excerto 1

Patrícia	1	aliás? eu te dei aula acho que dois anos né, é >mas enfim< é, falar um pouquinho sobre, é em que situação durante esse seu tempo na escola, você entende que, já vivenciou sabe o poder de veto é: pode ser nas nossas aulas,
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	

²⁵ Nomes fictícios escolhidos pelos próprios alunos.

	7	ou em qualquer outra aula é, no contexto da escola como um todo
Nicole	8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32	ah tá bom entendi bom eu estudei, ali no Zulu três anos né e, assim têm várias situações em que nós alunos , nós fomos vetados desde mínimas até aquelas que o professor tá : explicando e surgiu um, uma pequena dúvida aí o professor fala pera aí um pouquinho só pra eu terminar e não perder o ponto, aí a gente acaba esquecendo mas isso a gente até entende e também tem, Hh e, a :ou:: a diretora chegou pra gente teve né coisas maiores principalmente nesse último ano eu lembro, que a gente ensaiando pra uma apresentação de tra <u>B</u> alho da Sara super rigorosa e falou assim olha eu não quero ninguém ensaiando eu não quero ninguém nem >isso aquilo e aquilo outro< eu quero <u>E</u> nm Hh tem que estudar >para o enem< depois vocês fazem isso, aquilo foi uma parada que me marcou muito né <principalmente> a a minha amiga de turma ela ficou muito indignada e trouxe muito estresse depois disso entendeu então foi um veto, que nos prejudicou de certa forma, porque poderia ter sido uma apresentação <u>M</u> uito boa mas não foi tanto
Patrícia	33 34 35 36 37	entendi acho que eu super me identifiquei com a professora que faz o veto, Hh na hora do, que o aluno faz uma pergunta e o professor >fala< não pera aí um pouquinho, super me identifiquei mas tudo bem Hh
Nicole	38 39 40	ah você é a que mais fazia isso Hh e a e realmente a dúvida fugia da mente depois mas não tem problema acho que até voltava depois

Chamo a atenção, inicialmente, para essa primeira situação (linhas 10 – 16) – que aparentemente pode parecer de pouca relevância porque Nicole menciona uma situação corriqueira em nossas aulas e que nunca gerou queixas dos alunos em relação a mim. Os dois alunos com quem conversei nessa ocasião trouxeram a questão que agora vou abordar, ainda que sob aspectos distintos. Ater-me-ei nesse momento à fala da Nicole e ressalto que as conversas exploratórias na íntegra estão disponíveis nos anexos desta tese.

As linhas 10 a 16 do excerto 1 mostram uma aluna refletindo sobre algo que faz parte do dia a dia da sala de aula dela, ou seja, fala de alguém que é capaz de se desenvolver como praticante de seu próprio processo de ensino-aprendizagem

como refletem Allwright e Hanks (2009) na Proposição 5 — “Os alunos são capazes de se desenvolverem como praticantes da aprendizagem.”

Esse fragmento explicita, também, um incômodo de Nicole em relação à ação do professor não atender à pergunta do aluno e que ela interpreta como um veto. Considero válido ressaltar que minha atitude poderia ter produzido uma resposta negativa dos alunos, o que entendo não ter acontecido. Percebo aqui um indício de que existe o envolvimento de Nicole diante das aulas, caso contrário, a atitude do fazer perguntas, tirar dúvidas não seria uma ação presente. Nesse sentido, à luz das proposições discutidas na subseção 2.1 (ALLWRIGHT e HANKS, 2009), é possível afirmar que o discurso de Nicole sugere que ela é uma aluna que leva sua aprendizagem a sério e é capaz de se desenvolver de forma autônoma (ALLWRIGHT e HANKS, 2009). A praticante não se coloca em uma postura de apenas receber informações, ela interage e sente a necessidade de questionar. Ao tentar indagar, Nicole mostra-se agentiva na construção do conhecimento, que é única a cada aprendente. Essa questão é notadamente importante para a presente análise.

Ao refletir sobre os alunos como praticantes da aprendizagem, Allwright e Hanks (2009) consideram que os aprendentes são capazes de tomar decisões de forma independente. Dessa forma, os autores também entendem que os aprendentes são capazes de desenvolverem-se como praticantes da própria aprendizagem. A partir dessa reflexão, entendo que Nicole decide fazer perguntas e, por meio dessa atitude, ela estaria sendo agente, de fato, de seu processo de ensino-aprendizagem. A reflexão de Nicole me possibilita entender com bastante segurança que a aprendente sofreu o poder de veto, praticado pelos professores em sala de aula. Isso emerge na linha 38, quando Nicole aproveita a oportunidade da conversa para me falar “ah você é a que mais fazia isso”, que eu mesma pratiquei esse poder de veto. A aprendente sente-se à vontade para fazer uma avaliação sobre mim durante a conversa. Parece que, nesse momento, há a construção do afeto de segurança, uma vez que mesmo sendo vetada por mim, Nicole sente-se segura de me falar sobre esse veto. Desse modo, entendo que eu criei um ambiente que a fez se sentir segura em se expor. Remeto-me aqui a um dos princípios da Prática Exploratória, que trata do envolvimento de todos os praticantes que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Ao envolver a praticante no processo, esse

ambiente de segurança é criado. Salta aos olhos aqui o fato de que quando se enxerga o outro como praticante da pesquisa e não como objeto de pesquisa, esse outro é visto como legítimo, tornando a sala de aula uma comunidade social (MATURANA, 2002). Nesse sentido, a abordagem da Prática Exploratória, que implica o envolvimento de todos os praticantes, colaborou para um ambiente que gerou o afeto de segurança em Nicole.

Ainda sobre a fala de Nicole “ah você é a que mais fazia isso”, é interessante notar que a aprendente reforça, por meio do modificador “mais”, a avaliação que faz sobre mim ao intensificar a minha atitude de vetar. Aprofundando o olhar, nesse contexto, para a frase de Nicole, entendo que ela intensifica um julgamento negativo que faz sobre meu comportamento em sala de aula. No entanto, na sequência, Nicole ri (linha 38) e esse riso também é avaliativo. Esse riso funciona como um modalizador, a Nicole expõe o que ela pensa sobre o meu exercício do poder de veto sobre ela, mas ao mesmo tempo, a aprendente ameniza a força dessa avaliação.

As modalizações que Nicole, a todo momento, faz nas linhas 38-40 ora acentuam ou atenuam a força da avaliação sobre o poder de veto que ela sofre. Nos trechos “realmente a dúvida fugia da mente depois mas não tem problema acho que até voltava depois” (linhas 39-40), o modalizador “realmente” (linha 39) - assim como o “mais” (linha 38) – reforça novamente a avaliação negativa. Porém, mais uma vez, na sequência, Nicole atenua a força dessa avaliação por meio das escolhas lexicais “mas” e “até” (linhas 39-40) como aprofundarei mais adiante.

Essa situação me ajudou a entender que, ao não permitir que o aluno faça uma pergunta, alguma consideração durante a explicação em uma aula, estou vetando uma oportunidade de aprendizagem desse aluno, por mais que não seja intencional. Buscando entender esse poder de veto que eu mesma praticava na sala de aula em questão de maneira tão corriqueira e natural, sem intenções de dificultar a aprendizagem do aluno, recorro aqui à noção de crença²⁶. Na interpretação de Nicole, aproximando-me de uma perspectiva de educação sob o viés bancário

²⁶ Para Barcelos (2006,2007), nossas crenças são não estáveis, sociais, dinâmicas, contextuais e paradoxais, pois nascem de nossas experiências anteriores e atuais, constituindo-se a partir da interação e da adaptação ao meio em que vivemos.

(FREIRE, 2018), eu valorizava apenas meu espaço de fala, acreditando que o que eu tinha para falar era muito relevante para o aluno e, com isso, não criava ou mesmo vetava o espaço de fala do outro praticante. Hoje entendo que, ao não valorizar esse espaço de fala do aluno, posso interferir negativamente no que Rancière (2002) chamou de círculo da potência. Segundo o autor, o aluno é capaz de aprender sozinho observando, fazendo associações com aquilo que já conhece, dessa maneira, compreendo que o ato de questionar faz parte desse processo de aprendizagem. Nesse sentido, Rancière sugere que é preciso que o professor acredite no aluno como um aprendente de fato e que auxilie esses aprendentes a explorarem suas capacidades. Aproveitando essa conversa como momentos de aprendizagem dialógica entre aprendentes, busco entender que as questões levantadas pelos meus interlocutores em sala de aula é uma forma de fortalecer o círculo da potência.

Nas linhas 17-32, Nicole constrói discursivamente um incômodo em relação ao veto da direção. O incômodo que Nicole sente é uma construção discursiva de uma emoção dela, de um afeto. É evidente a insatisfação da aprendente no que tange à avaliação do discurso por meio do afeto de insatisfação. Na linha 21, Nicole utiliza o marcador avaliativo “super rigorosa” ao se referir à professora Sara de modo a ilustrar essa insatisfação em relação ao veto da diretora, uma vez que acontecia um esforço por parte dos aprendentes para realizar um trabalho com qualidade devido à rigorosidade da professora, e toda essa dedicação foi interrompida. O prefixo “super” confere força (VIAN JR., 2009) à avaliação de Nicole, de modo a intensificar a qualidade (rigorosa) da professora. Por meio desse intensificador “super”, Nicole expõe a necessidade da realização de ensaios frequentes, pois havia um certo medo da professora. Dessa forma, entendo que essa escolha léxico-gramatical reforça a insatisfação da aprendente frente à atitude da direção.

A insatisfação que Nicole deixa transparecer no discurso também pode ser notada quando ela reporta a fala da diretora, nas linhas 21-25, “olha eu não quero ninguém ensaiando eu não quero ninguém nem >isso aquilo e aquilo outro< eu quero Enem Hh tem que estudar >para o enem< depois vocês fazem isso,”. Entendo que a escolha que a aprendente faz pela expressão “isso aquilo e aquilo outro” mostra que houve mais reclamações por parte da direção e que o veto se amplia à proibição dos ensaios. É possível notar também

como a fala em questão apresenta um discurso impositivo: “eu não quero ninguém ensaiando” (l. 21-22), “eu quero Enem” (l. 23-24) ou “tem que estudar >para o enem” (l. 24). O uso dos vocábulos “eu” e “quero” evidencia como o discurso está centrado na figura da diretora, que além de vetar o ensaio dos alunos, mostra também de forma bastante imperativa a vontade dela ao afirmar que os aprendentes “tem” que estudar para o ENEM²⁷.

Percebo como o poder de veto imposto pela direção ecoa de maneira tão contundente em Nicole. A aprendente utiliza alguns intensificadores no discurso que marcam a força que o veto referente aos ensaios teve sobre ela. Quando Nicole utiliza o vocábulo “principalmente” (linha 18), ela mostra como esse veto possui prevalência sobre os demais, inclusive, sobre o veto que eu praticava em sala de aula. Esse intensificador “<principalmente>” é utilizado também na linha 26, onde Nicole mais uma vez marca a prevalência desse poder de veto, destacando, nesse momento, por meio de uma fala desacelerada e mais enfática como tal veto afetou a sua amiga.

É importante buscar entender como o poder de veto é avaliado nesse contexto pela aprendente. É possível notar que Nicole faz uma avaliação ética do veto (NÓBREGA, comunicação pessoal, 2020). Para ela, o poder de veto praticado pela diretora é prejudicial “foi um veto, que nos prejudicou de certa forma” (linhas 29-30) e é capaz de provocar indignação “minha amiga de turma ela ficou muito indignada” (linhas 27-28). Nesse sentido, o poder de veto configura-se, no discurso da aprendente, como um poder que reprime, que é autoritário. O veto é avaliado, nesse contexto, de forma negativa, ferindo a moral do grupo.

Retornando às linhas 38 e 40, Nicole declara que eu era a professora que mais vetava os alunos em relação às perguntas em sala de aula. Em seguida, a aprendente ameniza a situação, afirmando que, depois era até possível se lembrar da pergunta feita e que isso não era um grande problema. A palavra “até”, que traz uma ideia de inclusão (linha 16), na fala de Nicole, mostra que, normalmente o poder de veto não é compreendido pelos alunos, mas a questão específica a que a praticante faz referência – o professor vetar o espaço de fala do aluno para que o

27 Exame Nacional do Ensino Médio

professor não perca o raciocínio (linha 16) – Nicole poderia entender como aceitável, ou seja, incluir tal veto como aceitável. O modalizador “até”, considerando o contexto em questão, é avaliativo e indica afeto, é algo que Nicole consegue aceitar e tolerar. Dessa maneira, Nicole avalia o veto que eu exerço por meio de um afeto situado entre o limiar positivo-negativo, uma vez que não é algo que a incomode tanto. Ainda na linha 16 da fala de Nicole (“mas isso a gente até entende”), percebo que a praticante, a partir da escolha do “mas”, cria uma ideia de contraposição. Embora Nicole considere que, quando o professor dificulta a criação do espaço de fala dos demais praticantes, essa ação se configura como um poder de veto, o item léxico-gramatical “mas” mostra que tal entendimento torna-se menos relevante, provavelmente em virtude de outros vetos que a aprendente relata logo em seguida, como o veto da direção (linhas 17-25). A minha fala (linha 37) endossa a visão de Nicole sobre esse poder de veto, uma vez que eu também utilizo o item lexical “mas” de forma a tornar o argumento anterior, ou seja, minha identificação como a professora que veta (linhas 33-34), menos relevante. Eu tento nesse momento ratificar a construção de um afeto positivo em relação ao poder de veto que costumeiramente exercia em dada situação. Seria uma tentativa de, no discurso, atenuar o aspecto negativo do veto. Entendo que essa minha postura se deva ao fato de que aqui e mesmo no comportamento em sala de aula, Nicole não toma atitudes de enfrentamento em relação ao veto que sente. O entendimento que Nicole expõe nessa conversa suscita em mim a percepção de que essa situação poderia ter sido bastante diferente, dependendo das relações construídas entre professores e alunos. Digo diferente porque esse veto poderia ter minado as relações entre mim e os alunos e criado situações hostis na sala de aula.

Outra reflexão que faço em relação ao poder de veto que eu exerço é em relação à noção de controle da sala de aula (ALLWRIGHT, 2008). Entendo o veto que exerci, não permitindo que Nicole fizesse perguntas, como uma característica de uma modernidade sólida. Nesse momento, não priorizo as qualidades de vidas na sala de aula e, praticando uma abordagem tecnicista, exponho-me a um esgotamento que me conduz a um processo de ensino-aprendizagem menos fecundo de modo a exercer o poder de veto sobre a minha própria prática pedagógica.

No meu entendimento, nas linhas 17 a 26, Nicole aponta para outro caso de poder de veto e classifica esse momento como “uma coisa maior”, como pode

ser percebido em “teve né coisas maiores principalmente nesse último ano” (linhas 18 e 19). Parece ser muito significativo para a aluna a proibição por parte da direção no que diz respeito aos ensaios que os alunos faziam para a apresentação de um trabalho da professora Sara, de educação física. Foquemos, portanto, em um detalhe. É possível perceber que, na visão da praticante, existem graus de tolerância em relação ao poder de veto. Quando afirma “isso a gente até entende” (linha 16), ao se referir ao veto professora/alunos, indica – sobretudo pelo uso do vocábulo “até” – que é avaliada como uma situação importuna, porém mais tolerável em relação ao relato subsequente como analisado anteriormente. Em seguida, ao aludir à postura da direção da escola, a própria entonação da aluna apresenta-se de maneira mais enfática em alguns momentos como “traBalho”, Enem e Muito (linhas 20, 24 e 31) respectivamente. De maneira mais veemente, Nicole relata a imposição da diretora em relação ao que os alunos deveriam fazer naquele momento e aponta o não alinhamento dos praticantes ao discurso da direção, expondo, assim, a colonialidade do poder.

No excerto 2, fica mais clara a reprovação da aluna frente à atitude da direção. Vale atentar para a contraposição que Nicole faz entre poder de veto e diálogo.

Excerto 2

Patrícia	41 42 43 44 45 46 47	e assim como é que você enXerga sabe esse poder quando você passa né, por essas situações como é que você <u>Percebe</u> , esse esse poder de veto é, agora que você já terminou né, a escola você, enxerga isso como uma experiência que foi positiva, ou ela foi negativa, e por quê
Nicole	48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59	olha, é o poder de veto eu acho que, não é saudável, eu acho que vale mais a pena a gente conversar e, analisar os fatores pra >poder chegar a uma conclusão<de vetar ou não né porque tem gente que tem >poder pra vetar< que nem Hh foi o caso da direção naquela situação e aquela situação (.) foi prejudicial pra gente porque, o nosso grupo não sei os outros (.) a gente já tava estudando, já faz um tempo e chegar e e falar oh cancela isso daí não foi legal a gente tentou, ensaiar fora da escola, só que

60	não dava certo, porque não batia os horários
61	porque a gente tava estudando sabe então foi
62	uma coisa que nos atrapalhou muito porque a
63	gente tava fazendo algo que não estava
64	atrapalhando o, horário de aula nosso a
65	gente tava usando as horas vagas pra poder
66	fazer o nosso trabalho e e isso foi ruim <u>Me</u>
67	prejudicou de certa forma porque eu fiquei
68	desesperada procurando um grupo pra poder
69	<u>Dançar</u> pra poder ter nota, porque eu tinha
70	perdido muita nota em educação física então,
71	ao meu ver o poder de veto <não é uma coisa
72	legal não é uma coisa bacana> acho que há
73	outras formas de, resolver, uma situação

Nesse fragmento da conversa exploratória, Nicole me conta de que forma ela entende o poder de veto e, para tanto, a praticante retoma a situação do ensaio para o trabalho de educação física que foi vetado pela direção da escola. Considero interessante entender a construção de sentimento desagradável realizada por Nicole ao afirmar que “o poder de veto eu acho que, não é saudável” (excerto 2, linhas 48-49). Chamo a atenção para a escolha do atributo “saudável”, acompanhado do advérbio de negação “não” mais o verbo “é”, mostrando a maneira negativa como Nicole percebe o poder de veto. Nesse momento, a aprendente expõe uma avaliação que faz sobre o veto em questão. Ela constrói o poder de veto que sofreu por meio do afeto negativo, ou seja, o veto, nesse contexto, não é algo bom. Ressalto que, tal poder de veto poderia ter sido positivo caso fosse uma consequência do entender e intervir – discussão abordada na subseção 4.6. Inclusive, quando Nicole caracteriza tal poder como não saudável, acredito que esse atributo torna evidente o quão negativo foi o veto da direção para ela, uma vez que não ser saudável implica algo que afeta a própria saúde física e mental. Aponto também para o fato de a praticante ter manifestado afeto de forma autoral (MARTIN, 2000 apud ALMEIDA, 2010), recaindo, portanto, sobre ela toda a responsabilidade no que diz respeito à avaliação realizada. Entendo, dessa forma, que essa avaliação de Nicole, sob a perspectiva do sistema de avaliatividade, situa-se no subsistema de Atitude na categoria de afeto, uma vez que noto que a praticante demonstra certa insegurança, ansiedade ou mesmo medo em relação ao seu resultado na disciplina de educação física “eu fiquei desesperada” (excerto 2, linhas 67 -68) ou “porque eu tinha perdido muita nota em educação física” (excerto 2, linhas 69 – 70).

Outras avaliações semelhantes sobre a situação do poder de veto expostas por Nicole ocorreram nesse excerto como em “aquela situação (.) foi prejudicial pra gente” (linhas 54-55); “não foi legal” (linha 58), “isso foi ruim” (linha 66), “o poder de veto <não é uma coisa legal não é uma coisa bacana>” (linhas 71-72). Assim todas essas falas reforçam a construção do afeto negativo, do sentimento desagradável da aprendente em relação ao poder de veto sempre exercido pela escola.

Como já disse, Nicole não considera a prática do poder de veto como uma atitude saudável. Não se trata simplesmente de entender a fala dela como uma forma de invalidar a atitude da diretora da escola de vetar a realização do trabalho da turma. A questão é mais profunda e complexa. Nas linhas 48 a 52, entendo que, na afirmação de Nicole, é preciso que ocorra uma conversa para depois se chegar a uma conclusão de praticar o poder de veto ou não. Essa fala cria a ideia de que o veto pode e, às vezes, deve ser praticado quando for necessário, depois de haver ocorrido o diálogo, cuja prática possibilita que os praticantes da aprendizagem negociem e cheguem a um acordo ou não. Essa seria uma postura mais alinhada à modernidade líquida (BAUMAN, 2001), que incentivaria o diálogo e a negociação. Em seguida, Nicole, a fim de justificar a sua discordância em relação ao discurso da direção, relata que ela e seu grupo já possuíam uma rotina de estudos.

Não podemos esquecer que, ao considerarmos os aprendentes, de fato, como indivíduos que são capazes de levar a aprendizagem com seriedade (proposição 3, seção 2.1, ALLWRIGHT e HANKS, 2009), o caminho do diálogo assume uma posição central na sala de aula e ocorre de maneira natural. Para tanto, é fundamental ouvir os praticantes da aprendizagem, buscar entender o que professores e alunos pensam a respeito de alguma situação, ou seja, reconhecer, de fato, a voz do aprendente (hooks, 2017). Entendo que na situação relatada, faltou, nas palavras de Freire (2015), o “falar com” o aluno. Diante do poder de veto imposto pela diretora, os alunos foram afetados pela desvalorização da atividade na qual eles estavam profundamente engajados.²⁸

²⁸ Vale destacar que os dois alunos que participaram dessa conversa exploratória – Nicole e Pedro – receberam a notícia de que foram aprovados no vestibular do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) nos cursos de Serviço Social e Letras respectivamente.

Essa conversa com Nicole me faz entender que, nós, professores, como aprendentes, precisamos aprender a negociar, a dialogar. Acredito que se tivéssemos menos preocupados em sermos os únicos responsáveis pela condução da aula e entendêssemos que os alunos são, de fato, praticantes do processo de aprendizagem, o diálogo teria mais espaço na sala de aula e o poder de veto poderia acontecer de maneira mais reflexiva e consciente. Quando o foco está em, nas palavras de Allwright e Bailey, “executar o show”, não há espaço para reconhecer a voz do outro (hooks, 2017) nem tampouco “falar com” (FREIRE, 2015) o outro.

Para mim, como praticante, salta aos meus olhos aqui o processo de reflexividade, isto é a subjetividade crítica (GUBA e LINCOLN, 2006) que ocorre na conversa exploratória; uma subjetividade crítica de mão dupla — de Nicole e minha — como, por exemplo, o reconhecimento de Nicole de que o poder de veto pode ser exercido ou não desde que haja uma conversa (linhas 48 a 52, excerto 2). Já o meu processo de reflexividade, como professora e pesquisadora praticante exploratória, ocorre a todo momento em que busco entender de que maneira o poder de veto acontece na prática pedagógica. É esse olhar subjetivo crítico dos aprendentes envolvidos nessa prática que gera entendimentos e ressignifica a vida na escola. Digo que ressignifica a vida na escola, uma vez que se o foco está na busca de entendimentos, tais conversas configuram-se como oportunidades de aprendizagem para a minha própria prática pedagógica.

Por fim, Nicole acrescenta a preocupação que possuía em relação à impossibilidade de realizar o trabalho: a busca pela pontuação. Assim, a aluna considera que a prática do poder de veto foi negativa, uma vez que não houve a busca pelo diálogo para tentar entender o que realmente se passava nos grupos daquela turma. Os praticantes da aprendizagem que estão na posição de educadores — sejam eles professores ou diretores — deveríamos entender a prática docente como uma abertura ao outro de forma a reconhecer a viabilidade do diálogo (FREIRE, 2015). Ressalto que não entendo a prática do veto como uma atitude invariavelmente negativa, reconheço como professora que, por vezes, performar o poder de veto é importante e necessário, mas não sem esgotar a possibilidade de um caminho dialógico da aprendizagem, considerando, como já disseram Allwright e Hanks (2009) - as nossas idiossincrasias e a dos nossos parceiros no processo de ensino-aprendizagem — já que somos todos aprendentes.

Na subseção a seguir, exponho fragmentos em que a relação dos alunos e da direção se constrói de forma diferente.

5.1.2

O poder de veto praticado sob outra perspectiva

A fim de integrar esta subseção, trago fragmentos das conversas exploratórias em que instâncias do poder de veto continuam sendo comentadas, mas sob outra perspectiva. Como sugere o título da subseção, far-se-á importante observar que o veto permanece, mas a atitude do aluno perante esse poder se altera.

Excerto 3

Nicole	74	o grêmio estudantil também é:: também sofre muito veto coitado Hh a gente tenta li a gente tentou, e provavelmente as pessoas também né devem estar tentando assim eu espero levar, coisas diferentes alguns projetos e, a maioria da vezes nós somos vetados, é claro que tudo tem, um motivo né tem uma justificativa mas às vezes a gente vê que, talvez não seria o ideal, esse veto seria, melhor pros alunos, a presença daquele projeto, campanha, e tudo mais
	75	
	76	
	77	
	78	
	79	
	80	
	81	
	82	
	83	
	84	

O fragmento em questão é a continuidade do discurso de Nicole, no qual ela fala sobre como o poder de veto é vivenciado pelo grêmio. A praticante fazia parte da equipe do grêmio e afirmou que, na maioria das vezes, eles eram vetados (linhas 74 e 75). A resposta ao poder de veto, que Nicole deixa entrever por meio da declaração nas linhas 79 - 81 “é claro que tudo tem, um motivo né tem uma justificativa”, apresenta uma conformidade maior da aprendente se comparado à situação exposta anteriormente sobre o trabalho de educação física. No entanto, observo que a aluna mostra a construção de afeto ao se referir ao grêmio “O grêmio estudantil também é:: sofre muito veto coitado” (linhas 74 e 75, excerto 3). A escolha lexical de Nicole por “coitado” exprime um sentimento em relação à forma como a aprendente entende que o grêmio deveria ser tratado, o que não inclui sofrer muitos vetos. O sentimento negativo em relação à forma como o grêmio é tratado mostra a maneira como Nicole entende que seria o modo correto de se tratar o grêmio. Além da construção do afeto, a fala da aluna

– considerando o construto interacional no qual se insere a avaliação sobre os sentidos do veto – traduz um julgamento no âmbito da sanção social no que diz respeito à censura, à liberdade de expressão do grêmio estudantil. A estudante julga o poder de veto que a direção impõe ao grêmio. Vale ressaltar aqui a diferença entre estima e sanção social. Ciente de que o julgamento por estima social diz respeito a elogios ou críticas a um comportamento sem consequências legais, enquanto a sanção social envolve elogios ou condenações com consequências legais (ALMEIDA, 2011), é de se questionar o porquê da minha análise sobre a fala de Nicole estar no âmbito da sanção e não da estima social. Nesse momento da análise e em outro momento subsequente, analiso a fala dos aprendentes como sanção social, no entanto, de acordo com o sistema de avaliatividade, tal análise não dar-se-ia dessa maneira, uma vez que, como já explicado, a sanção implica consequências legais. Entretanto, insisto na análise de que Nicole faz um julgamento por sanção social ao poder de veto imposto pela direção e sofrido pelo grêmio “coitado” (linha 75), uma vez que o poder de veto, no contexto da minha pesquisa, é um poder que envolve regras morais, aquilo que é considerado legal ou não, ético ou não ético. É um poder que é capaz de inviabilizar ou dificultar o trabalho ou a intenção do praticante da aprendizagem. Em outras palavras, é um poder que “faz calar” (NÓBREGA, comunicação pessoal, 2020) e isso confere ao veto um caráter legal. Dessa forma, justifica-se a razão pela qual avalio tal julgamento como sanção social nesse contexto de interação.

Ademais, o julgamento da aprendente mostra que não há muita flexibilidade em relação às propostas do grêmio. Recordo aqui as palavras de Miller (*apud* ALLWRIGHT & HANKS, 2009), quando a autora nos diz que não podemos colocar a vida em caixas fechadas. O espaço escolar é um lugar complexo e, assim como a sala de aula, exige a busca pela flexibilidade a partir do diálogo. Desse modo, se há um grêmio na escola, é preciso que os praticantes sejam efetivamente escutados e considerados. Não basta apenas ouvir, performando um contexto dialógico, mas faz-se necessário escutar de forma a buscar, de fato, entender o que está sendo dito pelo outro.

No contexto anterior – sobre o veto ao trabalho de educação física –, Nicole possui uma percepção menos compreensiva em relação ao veto “a gente já tava estudando já faz um tempo e chegar e e falar oh cancela

isso daí não foi legal”, excerto 2, linhas 56 a 58, inclusive, a aluna, ainda no excerto 2, linhas 71 e 72, declara que o poder de veto <não é uma “coisa legal, não é uma coisa bacana>”. A questão importante a ser pensada aqui é: Nicole sofreu o poder de veto nas duas situações — na elaboração do trabalho e nas propostas realizadas pelo grêmio —, de fato, ela mostra não estar de acordo, integralmente com o veto em ambas as situações. No entanto, surge a questão: por que no primeiro cenário a percepção da praticante da aprendizagem parece ser menos compreensiva que no segundo cenário? Voltarei nesse ponto.

Sigamos ao excerto 4, analisando a maneira como o colega de classe de Nicole e presidente do grêmio, Pedro, coloca a sua percepção sobre o poder de veto nesse espaço escolar.

Excerto 4

Pedro	85	ah eu acho que ninguém gosta de ser vetado
	86	sempre quando as pessoas, é ::: imaginam
	87	alguma coisa el elas querem que essa coisa se
	88	realize, se concretize mas eu sempre tentava
	89	contornar essas situações dialogando né quando
	90	por exemplo até mesmo nas reuniões do grêmio,
	91	nem tudo que eu falava era aceito ou o que as
	92	outras pessoas falavam era aceito, mas a gente
	93	sempre tentava dialogar, Hh pra poder achar
	94	uma ::: uma saída ou algo que pudesse,
	95	contemplar todos os pensamentos ali e aí é eu
	96	sempre tentava fazer isso pra quando dava né
	97	no diálogo pra poder resolver as situações e
	98	conseguir fazer que não houvesse esse veto
	99	mas, têm vezes que realmente não tem jeito e
	100	aí, a gente também não pode, obrigar as outras
	101	pessoas, a querer que, pensem igual a gente
	102	ou que façam o que a gente quer que elas façam
	103	eu acho que, que o veto existe e ele acontece
	104	né no dia a dia quando a gente pode contornar
	105	essa situação dialogando, conversando eu
	106	quando a gente pode contornar essa situação
	107	dialogando, conversando eu acho positivo mas
	108	quando não dá também a gente não tem muito o
	109	que fazer né no caso eu sempre tentava
	110	contornar uma forma, pra não ser vetado >eu
	111	sempre tentava fazer isso< só que, tinha vezes
	112	que eu conseguia mas tinham outras vezes que
	113	eu não conseguia, e aí tinha justificativas
	114	pra aquilo e aí eu realmente via que a pessoa
	115	estava certa né algumas vezes isso aconteceu
	116	até mesmo com a direção da escola , tinha
	117	coisas que a gente levava que a gente fazia

118	proposta, mas não era aceita, e aí ::: por
119	exemplo a Karen né aquela diretora que tava
120	sempre dialogando com a gente ela explicava
121	as razões pelas quais ela falava que aquilo
122	não poderia acontecer que no caso ela estava
123	praticando o veto né que ela era uma
124	autoridade, no caso e aí ela falava explicava
125	a situação e aí :: a gente via que realmente
126	ela estava certa, então eu acho que quando
127	acontece esse diálogo, é tudo, aí as coisas
128	ficam esclarecidas, a gente pode perceber que
129	a pessoa realmente está correta na razão de
130	vetar a gente, e a gente tenta fazer de uma
131	outra forma né

No fragmento em questão, há mais uma visão importante de como o poder de veto é sentido e entendido pelo praticante da aprendizagem. O ponto que pretendo destacar nesse momento pode ser observado quando Pedro afirma que sempre tentava fazer algo para contornar a situação do veto e cita o exemplo do poder de veto por parte da diretora da escola: “sempre tentava contornar uma forma, pra não ser vetado >eu sempre tentava fazer isso< só que, tinha vezes que eu conseguia, mas tinham outras vezes que eu não conseguia, e aí tinha justificativas pra aquilo e aí eu realmente via que a pessoa estava certa né algumas vezes isso aconteceu até” (l. 88-96). Quando diz que há justificativas para o veto (l. 113-114), o aprendente endossa a percepção de Nicole a respeito do poder de veto advindo da direção e sofrido por eles na condição de componentes do grêmio estudantil da escola.

Considerando a forma como Pedro se refere à diretora “a gente via que ela realmente estava certa” (linhas 125-126, excerto 4) ou “a gente pode perceber que a pessoa realmente está correta” (linhas 128-129, excerto 4), o aprendente faz um julgamento positivo no que diz respeito à veracidade das atitudes da direção, como se a diretora estivesse cumprindo o seu dever, que no caso, implica o poder de veto. A escolha dos itens lexicais “certa” e “correta” mostra um julgamento no campo de sanção social relacionado à veracidade, à ética (ALMEIDA, 2011) do comportamento da diretora. Mais uma vez noto o julgamento por meio da sanção, uma vez que, como já explicado anteriormente, o veto nessa tese é tratado como um poder proeminente. Desse modo, por mais que não seja passível de penalidades legais, o poder de veto pode

pôr em risco a ética e, se não for negociado entre os praticantes, tal poder pode extirpar o direito daquele que sofre o veto.

Observo que, em todas as situações relatadas, o poder de veto efetiva-se. No entanto, inseridos no cenário do grêmio estudantil, os alunos mostram entender as justificativas para que suas ideias ou projetos não se realizem. Anteriormente, no excerto 3 (linhas 79-81), “é claro que tudo tem, um motivo né uma justificativa” (fala de Nicole), há o indício de que houve uma conversa para explicar o porquê do veto. No excerto 4 (linhas 119 e 120), “a Karen aquela diretora que tava sempre dialogando com a gente”; “eu acho que quando acontece esse diálogo, é tudo, aí as coisas ficam esclarecidas” (linhas 126-128), há novamente o relato de que na relação da direção com os componentes do grêmio existia um espaço de fala em que a direção, ao exercer seu poder de veto, não o fazia de forma aleatória, mas havia a preocupação em expor as razões, abrindo um espaço para os alunos ouvirem. Nas falas de ambos os aprendentes não ocorre, necessariamente, uma concordância em relação aos vetos sofridos: “mas às vezes a gente vê que, não seria o ideal, esse veto” (Nicole – excerto 3, linhas 81-82) ou “eu sempre tentava contornar uma forma, pra não ser vetado >eu sempre tentava fazer isso<” Pedro – (excerto 4, linhas 109-111). A diferença entre concordar e aceitar merece atenção nesse contexto.

A importância da distinção entre concordar e aceitar reside no fato de que quando Nicole e Pedro mostram que não concordam, mas aceitam o poder de veto praticado sobre suas ações, ideias, esses praticantes estão, na verdade, em um processo de construção de entendimentos sobre dado momento. A concordância implica que o indivíduo possui o mesmo ponto de vista do outro enquanto a aceitação abrange a ideia de admitir, mesmo que a contragosto, alguma situação. É nesse sentido que percebo que os alunos, por não concordarem, mas aceitarem o veto, apontam para um caminho de construção de entendimentos. No entanto, acho válido ressaltar que se os alunos tivessem mais espaço para negociação, todos poderiam estar aprendendo mais e coconstruindo uma aprendizagem dialógica. Essa prática dialógica precisa ser aprendida e praticada, em maior proporção, pelos gestores institucionais da educação – professores, coordenadores e diretores.

Noto que o suposto diálogo enfatizado pelos alunos ao longo das conversas exploratórias e utilizado como a base para a aceitação dos vetos impostos por parte da direção precisa transpor fronteiras e criar espaços efetivos de intervenção (hooks, 2017). Chama a atenção o fato de os alunos sempre se referirem às justificativas oferecidas pela direção, as explicações para o veto. Por mais que Pedro e Nicole falem em diálogo, entendo tais justificativas da direção como barreiras que não foram rompidas pelos alunos por meio da contra-argumentação. Se não há a possibilidade de o aluno intervir, mas sempre ter de acatar as explicações sobre o veto, a prática do diálogo não se efetivou. hooks (2017, p. 179) afirma 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.

Desse modo, a aceitação do discurso do outro pode apontar caminhos de construção de aprendizagem, no entanto, entendo que fronteiras ainda precisam ser cruzadas para que aprendentes possam coconstruir uma aprendizagem verdadeiramente dialógica.

Voltando à pergunta exposta anteriormente na análise do excerto 3: por que a percepção de Nicole sobre o poder de veto que ela sofreu na preparação do trabalho para a disciplina de educação física e do veto sofrido nas ações do grêmio foi diferente? Parece que a construção de um diálogo entre os aprendentes possui influência sobre a maneira como o poder de veto foi vivenciado. Sigo analisando mais especificamente a evidência da importância da coconstrução do diálogo entre os praticantes no contexto escolar.

5.1.3.

O lugar do diálogo na relação entre os aprendentes

A seguir, analiso os excertos em que a necessidade de uma coconstrução do diálogo mostra-se de forma mais evidente. Será possível perceber o relato de Pedro sobre o adiamento do simulado da escola e de que forma ele mesmo agia ou como se sentia ao se perceber praticando o poder de veto.

Excerto 5

Pedro	132	no ano passado também teve uma coisa
	133	interessante que aconteceu na escola que, se
	134	eu não me engano foi no primeiro simulado que
	135	foi um período que tava chovendo muito e aí a
	136	:: a SEEDUC ela tava cancelando algumas aulas
	137	e o nosso simulado iria cair num dia que tava
	138	previsto muita chuva e aí o pessoal ficou
	139	mandando um monte de pá de mensagem pra página
	140	do grêmio e tal perguntando se ia ter aula aí
	141	eu falei com a Sílvia e aí depois de muita
	142	insistência Hh ela, decidiu adiar o simulado
	143	pro outro dia, eu não lembro quando foi
	144	exatamente mas eu acho que, isso de certa
	145	forma também foi um veto, porque foi uma
	146	reivindicação que muitas pessoas estavam
	147	fazendo, ou seja foi um veto à escola naquele
	148	momento mas ela viu que, era algo que :: fazia
	149	sentido então a gente dialogou e ela concordou
	150	em :: em suspender naquele dia e passar pra o
	151	dia seguinte, eu acho que isso também foi um
	152	negócio muito interessante , porque mostrou
	153	::: assim que o diálogo também, é : mostra né
	154	que a :: o veto às vezes ele se faz necessário

Noto que Pedro relata uma situação que ele considerou como poder de veto em que os alunos praticaram em relação à escola. Para tanto, ele conta que a SEEDUC (Secretaria do Estado de Educação) estava autorizando o cancelamento das aulas em determinados dias em que a chuva havia causado uma série de transtornos na região, dificultando ou impedindo, inclusive, o acesso de muitos alunos à escola. Mas como a instituição resolveu manter o exame, os alunos reivindicaram ao grêmio o adiamento do simulado. Nesse sentido, é possível notar que os alunos não se recusam fazer a prova. Entendo que, nessa situação, os estudantes buscam a negociação, ou seja, tentam negociar o direito de veto. A partir disso, Pedro mostra que conversou com Sílvia, a coordenadora da escola, e indica também que o adiamento do simulado foi feito, mas houve resistência por parte da coordenação, o que me leva a entender que mais uma vez havia, por parte da escola, a intenção de praticar o poder de veto sobre os estudantes. Assim, o aluno relata uma situação em que, frente ao contexto externo, os praticantes sentiram a necessidade de buscar negociar o direito de veto com os gestores da escola e, por meio do diálogo entre todos os envolvidos, a negociação acontece.

Nesse fragmento, Pedro diz que “teve uma coisa interessante que aconteceu na escola” (linhas 132 e 133) e começa a relatar um acontecimento no qual considera haver o poder de veto. O item lexical “interessante”, por Pedro utilizado, pode ser analisado, no sistema de avaliatividade, como um julgamento, pois faz uma avaliação sobre a maneira como os aprendentes agiram dentro da escola. Dessa forma, é possível entender que Pedro, por meio da caracterização, faz uma avaliação na categoria semântica do subsistema Atitude sobre o tipo de comportamento dos praticantes da aprendizagem: é usual que os alunos se mobilizem para impedir a realização de uma decisão da coordenação/direção? Ou é normal a equipe da escola acatar os pedidos dos estudantes?

Nas linhas 151 e 152, Pedro faz novamente o julgamento sobre o comportamento dos aprendentes “foi um negócio muito interessante”. Esses julgamentos mostram a percepção do aluno sobre a negociação do direito de veto nesse contexto. Entendo que ele faz um julgamento positivo referente à estima social sobre as atitudes dos alunos em negociar o veto em relação à aplicação do simulado, assim como também julga positivamente a escola em ter aceitado a intervenção dos alunos. Salta aos olhos nesse excerto a forma como Pedro avalia a negociação sobre o direito de veto que ele, juntamente com os colegas da escola, pratica em relação à coordenação/direção. Percebo a insistência da avaliação positiva sobre o fato relatado pelo aprendente “coisa interessante” (linhas 132 – 133) e “muito interessante” (linha 152). As avaliações reiteradas que Pedro faz por meio do item lexical “interessante” – levando em consideração o contexto – suscita-me a reflexão de que o aluno mostra um contentamento em relação ao que ocorreu. A fala “o veto às vezes ele se faz necessário” (linha 154) ratifica a maneira positiva como Pedro avaliou, na visão dele, a prática de negociação sobre o direito de veto.

As falas de Pedro nesse excerto sinalizam uma avaliação implícita por meio de significados ideacionais, ou seja, quando é possível realizar avaliações por mais que não haja o léxico avaliativo (ALMEIDA. 2010). O sentimento positivo do aprendente é indicado pelos significados ideacionais por ele mesmo narrado quando caracteriza a situação relatada como “interessante” (linha 133) ou como a intenção do veto é necessária.

Embora eu entenda que, considerando o contexto relatado por Pedro sobre os dias de chuva, não precisasse de uma mobilização dos alunos para que a equipe diretiva tomasse a decisão sobre o adiamento do simulado, não posso deixar de notar a mudança que os alunos conseguiram fazer nessa situação: o adiamento do simulado, impedindo assim que muitos se prejudicassem por não realizarem a prova. Pude notar, por meio do discurso reiterado de Pedro sobre o comportamento desses aprendentes, que esse tipo de atitude não era muito usual na escola. Atribuo esse acontecimento ao compromisso de um trabalho para entender (ALLWRIGHT, 2003) iniciado por nós, meus alunos e eu. Acredito que, se acrescento em minha sala de aula questões que são significativas à vida dos meus alunos, impulsionando assim um trabalho para entender mais profundamente o que acontece em situações propícias para praticar o direito de veto a partir de um trabalho coletivo e dialógico, pequenos movimentos de transformação começam a acontecer. Ademais, esse contexto de tomadas de decisão sobre o trabalho para entender essas questões em sala de aula aponta para minha própria intenção pedagógica (van Manen, 1991), que vai além da dimensão cognitiva (Nóbrega Kuschnir, 2003) da aprendizagem de maneira a abranger o aspecto social dentro e fora da sala de aula.

Excerto 6

Patrícia	155 156 157 158 159 160 161	e em relação assim, a :: sentimento sabe você que, viveu uma experiência intensa na escola né tanto de praticar o poder de veto quanto de sofrer, em relação ao que você sentiu em relação à situação que você teve que vetar e também em relação, a : às situações em que você, foi vetado
Pedro	162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174	no início, como eu falei eu tinha muita dificuldade, para poder falar um não para as pessoas >para poder praticar< esse veto, e aí eu ficava meio aflito né meio preocupado de magoar a outra pessoa isso me deixava, um pouco nervoso mas depois é :: eu tive que começar a lidar com essas situações porque as demandas iam, chegando e a gente não podia atender tudo que as pessoas queriam então, eu aprendi a lidar com isso, é : e aí, né depois a prática do veto foi ficando mais, comum porque eu, conversava com as pessoas então eu explicava

175	para elas porque aquilo não poderia
176	acontecer, e claro que eu também sentia :::
177	essa sensação de por exemplo impotência
178	quando a gente não podia fazer alguma coisa
179	que a gente queria, ou quando recebia um
180	não, fi né, era uma sensação de impotência
181	que eu sentia mas, eu via que realmente não
182	tinha como ser feito porque assim como eu
183	explicava para as outras pessoas eu dava uma
184	justificativa, quem praticava o veto comigo
185	sempre também tinha uma justificativa boa
186	então não era ::: aquele negócio que só
187	falavam não e ponto final né tinha sempre
188	uma justificativa então isso de certa forma
189	é :: aliviava, um pouco porque claro quando
190	a gente não pode fazer algo, principalmente
191	quando teve :: a situação do projeto lá
192	intercultural lá na escola , eu acho que
193	esse foi Hj o pior veto Hh do ano passado
194	porque aí <realmente eu fiquei triste né
195	fiquei chateado que o projeto não poderia
196	acontecer> esse foi o pior, mas depois eu :
197	vi que a situação realmente naquele contexto
198	não teria como acontecer e aí a gente tem
199	que lhe dar com essas situações difíceis né
200	porque elas sempre vão acontecer na nossa
201	vida

Nesse fragmento, Pedro fala sobre o que sente em relação à prática de vetar, uma vez que não só sofria o veto, mas também o praticava. Aponto para as escolhas lexicais do praticante “aflito”, “preocupado” e “nervoso” (linhas 165 - 167) no excerto 6 que constroem discursivamente a noção de sentimentos desagradáveis. Observei que Pedro realiza uma avaliação negativa no campo do afeto “eu ficava meio aflito né meio preocupado” (linha 165-166) e “isso me deixava, um pouco nervoso” (linhas 166-167). A escolha desse léxico pode mostrar certa insegurança de Pedro ao realizar a ação de vetar, de modo a apontar para o que White (2004) chamou de bem-estar eco social, o que nessa situação, diz respeito à variação de insatisfação do aprendente relacionada à emoção da busca de objetivos.

Nas linhas 192 e 193 “eu acho que esse foi Hj o pior veto Hh do ano passado”, é possível notar que o aprendente realiza uma apreciação negativa quanto à situação de vetar (WHITE, 2009, MARTIN e WHITE 2005 *apud* NÓBREGA, 2009) e mostra o que ele pensa a respeito da ação do poder de veto sobre o projeto²⁹ que idealizou. É evidente a reação negativa de Pedro a respeito

²⁹ Trata-se do projeto bilíngue explicado mais adiante no excerto 8.

do veto relacionado ao projeto. Ao afirmar que “esse foi **Hj** o pior veto” (l. 193) é possível perceber o olhar que o aprendente teve para o veto em questão. Nesse sentido, a reação de Pedro está relacionada ao afeto. Ele ficou extremamente desapontado com o veto sofrido. Nas linhas 194 a 196, pode ser percebida a construção do afeto relacionada ao poder de veto “<realmente eu fiquei triste né fiquei chateado que o projeto não poderia acontecer>”. A escolha do léxico “triste” e “chateado” expressa o afeto na variável de infelicidade (WHITE, 2004), uma vez que Pedro não conseguiu que o projeto se efetivasse.

Nesse fragmento, mais uma vez, percebo que Pedro reforça a associação entre o poder de veto e o diálogo, sendo este capaz de atenuar a situação de contrariedades que o veto ocasiona. Isso porque o aluno declara que, ao sofrer o poder de veto e notar que existem explicações as quais justificam essa prática, há a sensação de alívio. Em acordo com discussões que trouxe nas páginas anteriores, percebo que, na relação que Pedro estabelece com os demais praticantes da aprendizagem, não há espaço para a autossuficiência, o aprendente está sempre disposto a ouvir, buscando, nas palavras de Freire, o saber mais.

Exemplificando a sua fala de que é preciso saber como conviver com o poder de veto (l. 198-201), Pedro cita um momento muito significativo para ele e para os demais praticantes da aprendizagem da escola — a circunstância a que o aluno menciona faz referência à agentividade vista na relação construída por ele no cenário escolar. Por meio de uma feira cultural³⁰ promovida pelos alunos, a qual mostrou a história, a cultura do Brasil e do Equador, Pedro idealizou um projeto bilingue na escola. Ora, entendo que essa circunstância é bastante significativa considerando o contexto da modernidade líquida abordada por Bauman (2001) alinhado à perspectiva da Prática Exploratória em que se ouve a voz do aluno.

A feira cultural foi um trabalho realizado pelos alunos na disciplina de espanhol com a professora e coordenadora Sílvia. A atividade envolveu alunos do ensino médio e do nono ano do ensino fundamental. Na feira, os alunos representaram a cultura de diversos países da América Latina. A feira cultural tornou-se mais significativa para todos os praticantes, porque a partir de uma

³⁰ Pedro teve a ideia de mandar um e-mail para a embaixada do Equador explicando a feira cultural que os alunos iriam organizar e fazendo o convite ao cônsul de visitar a escola e participar do evento.

iniciativa de Pedro, foi possível a presença do cônsul do Equador no Rio de Janeiro na escola. A condução dessa atividade não se alinha a uma visão mais sólida do processo de ensino-aprendizagem, no sentido de que o professor propõe questões – que, por sua vez, já possuem respostas pré-estabelecidas – a serem respondidas pelos praticantes. A própria figura da professora não se mostra de forma controladora, ao contrário, Sílvia parece estar aberta às imprevisibilidades desse processo. Os aprendentes envolvem-se, de fato, na prática pedagógica em um contexto em que todos estão desempenhando poder.

Entendo essa agentividade dos alunos como uma característica que se alinha às ideias da modernidade líquida, no entanto essa agência é cerceada pela realidade da modernidade sólida. A confluência dos dois tipos de modernidade faz-se presente nesse contexto pedagógico em sentido mais amplo. Pedro entende que cada veto que recebia ou reproduzia possuía uma justificativa advinda da direção “sempre também tinha uma justificativa boa então não era :::: aquele negócio que só falavam não e ponto final né tinha sempre uma justificativa” (linhas 184 a 188) e afirma que isso o confortava. Pedro constrói um significado para a atitude da diretora. O aprendente faz um julgamento do comportamento da diretora relacionado ao veto de modo a confiar nas decisões que ela toma. No entanto, questiono-me até que ponto tais justificativas não são um engodo que disfarçam uma gestão baseada no controle e num posicionamento sectário da modernidade sólida. Entretanto, apesar dos vetos, Pedro continua a tentar praticar sua agência, expressando a sua voz e sendo protagonista na construção do conhecimento e dos entendimentos (MOITA LOPES, 2006).

5.1.4. A agentividade dos aprendentes

Notemos nas linhas 202 a 204 do excerto 7 que a própria proposta da feira cultural partiu de Pedro.

Excerto 7

Pedro	202	o projeto, eu eu já tinha realizado com o grêmio da minha antiga escola aí eu levei lá
	203	

204	pro Zulu : apresentei pro grêmio e tal, igual
205	a gente fez na primeira reunião do ano, e
206	ele estava previsto, para ::: abril se eu
207	não me engano dia vinte e seis porque a gente
208	queria fazer esse projeto pra comemorar o
209	dia da latinidade ou da América Latina, e
210	ele já previa, que a gente teria que
211	conversar com a professora de espanhol pra
212	:: poder pedir ajuda auxiliar:: né e:: ela
213	poder trabalhar junto com a gente, e aí eu
214	apresentei esse projeto pra Sílvia, né eu:
215	expliquei que era um projeto do grêmio, que
216	a gente queria muito a ajuda dela, aí ela
217	<olhou assim>AÍ EU FUI EXPLICANDO e aí ela
218	começou a gostar também da proposta, e aí
219	>foi muito bacana porque ela participou com
220	a gente o tempo todo<, aí no dia que eu
221	apresentei, eu expliquei como seria e
222	naquele mesmo dia a gente começou a definir,
223	é qual seria o planejamento, quais turmas
224	iam ficar com o quê, aí a gente passou junto
225	nas salas pra poder explicar, e aí foi muito
226	bacana porque ao longo do processo todo ela
227	ficou junto com os alunos diretamente,
228	fazendo, todas as pesquisas

Essa narrativa ilustra a agentividade que Pedro aprende a performar durante o processo de organização da feira cultural na qual ele deseja envolver os demais participantes, especialmente a professora de espanhol. Ademais, essa situação aponta para um contexto escolar que se abre às ações e atividades livres, ou seja, atividades criativas e autocriativas (BOTTOMORE, 1993 *apud* MOITA LOPES, 2013). O aluno relata uma experiência vivenciada em sua antiga escola e quer realizar a feira na escola atual a fim de “comemorar o dia da latinidade ou da América Latina” (l. 208-209).

Noto, ao longo da fala de Pedro, o afeto expresso linguisticamente no discurso “a gente queria fazer esse projeto” (linhas 207-208); “a gente queria muito a ajuda dela” (linha 216) e “ela começou a gostar também da proposta” (linhas 217- 218). O verbo “queria” (linhas 208 e 216), escolhido pelo aprendente duas vezes nos trechos em questão, alude ao interesse que ele possui em relação à aceitação do projeto que já havia realizado em outra escola. Analisando a ocorrência dessa forma verbal, entendo a expressão da forma “querer” como um processo mental que permite a Pedro expressar seus sentimentos (ALMEIDA, 2011). Em “queria muito” (linha 216), há ainda uma

progressão no sentimento de Pedro, o qual mostra intensidade em suas emoções no que diz respeito à aceitação da proposta bem como a parceria de Sílvia na realização do projeto. Vejo também, por meio da fala de Pedro “ela começou a gostar também” (linhas 217- 218), um sentimento de satisfação. Tem-se aqui Pedro de fato como um praticante da aprendizagem, engajado no projeto, explicitando uma emoção no que tange ao êxito de seu discurso, uma vez que a coordenadora, segundo ele, aprovou a proposta. Compreendo que quando a coordenadora se engaja na proposta do aluno (linhas 218-220), ela consegue perceber que o aprendente está praticando sua agentividade e entende também esse aprendente como legítimo no convívio e, nesse sentido, estar-se-á formando uma comunidade legitimamente social, ou seja, baseada no amor (MATURANA, 2002).

Este fragmento mostra também uma avaliação de Pedro em relação ao comportamento de Sílvia. Nas linhas 219 e 220, o aluno constrói um julgamento “>foi muito bacana porque ela participou com a gente o tempo todo<”, e “foi muito bacana porque ao longo do processo todo ela ficou junto com os alunos” (l. 226 – 227), referindo-se à atitude de Sílvia de trabalhar junto com os alunos. O atributo “bacana”, escolhido por Pedro, projeta um julgamento de estima social e está associado a uma avaliação que eleva a estima que o aluno possui pela professora-coordenadora. A avaliação que Pedro faz do comportamento de Sílvia expressa também a agência do aluno quanto ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ele avalia o comportamento da praticante por meio da crença que ele próprio, Pedro, possui a respeito do que é positivo na prática pedagógica.

Entendo que Sílvia compreende que Pedro traz para o ambiente escolar suas próprias intenções pedagógicas (van MANEN, 1991). Embora seja esperado, como ressaltam Allwright e Bailey (1991), que a condução das atividades recaia sobre o professor, sendo ele o responsável por “executar o show” (ALLWRIGHT e BAILEY, 1991, p. 19), essa situação sugere, na verdade, a capacidade de Pedro de levar o ensino com seriedade (ALLWRIGHT e HANKS, 2009), apropriando-se, portanto, da posição de agente. Observei que Sílvia parece entender, nessa situação, que escutar diz respeito à, utilizando-me das palavras de Freire, “disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro” (FREIRE, 2015, p. 117).

No excerto 8, a seguir, interpreto como o contexto social em que Pedro vive influencia o seu comportamento na sala de aula.

Excerto 8

Pedro	229	a forma como ela recebeu a gente ela, <u>Ouviu</u>
	230	né e participou junto ?aí depois depois que
	231	a gente tinha feito a feira, aí ::: esse
	232	negócio tinha ficado na minha cabeça eu
	233	também li um negócio na::: internet,
	234	voltando da minha aula de espanhol, e aí eu
	235	pensei no projeto tal, formulei a proposta
	236	quando cheguei em casa , fui <no dia
	237	seguinte> apresentei pra ela, aí leu e achou
	238	<super bacana> e na mesma hora acho que foi
	239	no mesmo ?dia ela mostrou pra Karen e aí que
	240	a gente começou a pensar ?isso foi uma semana
	241	antes do encontro com o secretário de
	242	educação, então as coisas estavam, se
	243	encaixando perfeitamente aí deu tudo certo

Nesse excerto, Pedro começa sua narrativa destacando a atitude de Sílvia “a forma como ela recebeu a gente ela, Ouviu né e participou junto?” (linhas 229-230). Percebo que ele busca realçar a atitude amorosa (MATURANA, 2002). Essa atitude reforça o trabalho em conjunto entre os aprendentes e indica um ambiente de aprendizagem de apoio mútuo (ALLWRIGHT e HANKS, 2009). Percebo também que Pedro avalia a atitude de Sílvia positivamente, uma vez que a coordenadora escuta e participa da proposta do aprendente. Em seguida, é possível notar que o aluno começa a relatar uma ideia que ele tem, no caminho de volta para casa, a partir de experiências pelas quais passou, nesse caso, ele cita a feira cultural, suas aulas de espanhol e uma leitura que havia feito na internet. Nasce, nesse momento, a ideia de realizar um projeto bilíngue na escola, que contemplaria o ensino do espanhol. Como o aluno relata, mais uma vez ele é ouvido pela Sílvia que leva o projeto à direção da escola. Já havia sido marcado um encontro com o secretário de educação e os representantes do grêmio, foi nessa ocasião, portanto, que Pedro aproveitou e falou de sua ideia. A ideia é aceita e a SEEDUC dá início a um processo de parceria com o consulado equatoriano a fim de realizar o ensino bilíngue na escola. Entendo que quando Pedro

se refere à forma como Sílvia percebeu o projeto que ele elaborou, o praticante realiza uma avaliação indireta. Com foco na avaliação, observo uma apreciação positiva no que diz respeito ao valor do projeto “aí leu e achou <super bacana>” (linhas 237-238). A escolha do léxico “bacana” associa-se ao que Pedro disse que Sílvia achou do projeto. Acredito que dessa forma, o aprendente não mostra diretamente sua opinião e busca a validação da sua ideia em relação ao interlocutor.

Nesse fragmento, é possível perceber a dimensão social do contexto escolar, inclusive da sala de aula, uma vez que a professora de espanhol trabalha em união com os alunos e esse trabalho reverbera na escola (NÓBREGA KUSCHNIR, 2003; ALLWRIGHT e HANKS, 2009), assim, a escuta cuidadosa dos educadores em relação ao aluno permite que a práxis seja efetivamente social. Mais tarde, Pedro e todos os aprendentes da escola sofrem aquele que o próprio praticante diz, no excerto 6 ter sido o pior poder de veto sofrido por ele: “quando teve :: a situação do projeto lá intercultural lá na escola , eu acho que esse foi Hj o pior veto Hh do ano passado” (linhas 191-193). Pedro relata, nesse momento, que a escola recebeu a informação de que, por ora, o ensino bilíngue não seria mais possível devido ao contexto político pelo qual passava o Equador. Percebo aqui a concepção de colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), que fez emergir o poder de veto. O veto ocorre, mais uma vez, de cima para baixo, partindo da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), que por sua vez, produziu um discurso, impondo uma verdade hegemônica. Em outras palavras, noto a ocorrência de um poder de veto que subalternizou os aprendentes, sem qualquer possibilidade de negociação.

Finalmente, emerge, nessa prática pedagógica, a dimensão cognitiva de que trata Nóbrega Kuschnir (2003). Os alunos pesquisaram sobre a cultura de vários países latinos, apresentaram danças, músicas, comidas típicas e tiveram a oportunidade de praticar o espanhol – sobretudo com o cônsul que não falava português. Em seu projeto, Pedro busca construir a integração entre a escola e o mundo fora da escola.

A partir dessas conversas exploratórias, percebo a importância de o conhecimento construído no ambiente escolar tornar-se autoconhecimento ou sabedoria de vida (SANTOS, 2008). E é nessa perspectiva que a Prática

Exploratória entende a prática pedagógica, ou seja, o conhecimento coconstruído entre os aprendentes fazendo sentido e contribuindo para a qualidade de vida desses alunos e educadores.

5.2.

Análise do discurso dos aprendentes sobre o encontro na PUC-Rio

Para fins analíticos, fotografias e falas dos praticantes da aprendizagem serão apresentadas nesta seção seguidos da minha análise com base no aporte teórico desenvolvido nesta tese. As subseções a seguir possuirão o nome fictício escolhido pelos próprios aprendentes. Trata-se de breves relatos escritos de Pedro e Nicole e transcrições da fala de Ana – a professora de matemática – sobre a experiência deles no 20º Evento Anual de Prática Exploratória na PUC-Rio. Mesmo passado algum tempo do evento, solicitei aos alunos e a professora que pudessem relatar a experiência que tiveram. Para tanto, no dia 19 de julho de 2021, enviei via WhatsApp algumas fotos sobre o dia do encontro, imediatamente, eles me responderam aceitando a proposta. Nicole, inclusive, ao visualizar as fotos, comentou: “Mds Essas fotos dão um gatilho danado” (19/07/21 às 10:28). A seguir, apresento alguns trechos.

5.2.1.

Apresentação das experiências dos praticantes em relação à APPE

Excerto 9

Pedro

01	Compartilhar durante um evento na PUC-Rio algumas experiências que vivencio
02	diariamente foi algo engrandecedor em minha opinião. Inicialmente, havia um certo
03	receio, já que nós, enquanto alunos de ensino médio, iríamos expor nossas
04	vivências para universitários, além dos mestres e doutores que lecionam na
05	universidade. Além disso, havia um pequeno nervosismo também devido ao fato de
06	ser uma instituição privada, com grande prestígio na área educacional, localizada
07	na zona sul da capital. Apesar de algumas preocupações iniciais, tudo ocorreu da
08	melhor forma possível.



Foto 9: Alunos e a professora de matemática participando da oficina

Pedro materializa no relato acima destacado uma avaliação positiva a respeito do evento da Prática Exploratória na PUC-Rio. O aprendente mostrou que foi “engrandecedor” (linha 02) para ele compartilhar experiências que vivia no dia a dia da escola. É interessante perceber que, ao mesmo tempo em que o aprendente exterioriza um afeto positivo (Martin, 1997, 2000 *apud* White, 2004) em relação à experiência vivida, ele faz observações como “havia um certo receio” (linhas 02 e 03), “havia um pequeno nervosismo” (linha 05) ou “Apesar de algumas preocupações” (linha 07) no que diz respeito ao encontro. Faço aqui então um contraponto; Pedro, por meio do léxico (receio, nervosismo e preocupação) constrói também sentimentos desagradáveis no que tange à expectativa das atividades das quais o grupo participaria na PUC-Rio. As escolhas lexicais de Pedro ecoam a crença de que a universidade perpetua a lógica de uma modernidade sólida de modo a excluir o indivíduo que não segue o modelo vigente.

Observo que Pedro, ao expressar afeto positivo e negativo (*ibidem*) em seu discurso no trecho selecionado, faz emergir, a meu ver, duas questões caras ao processo de ensino-aprendizagem. O primeiro ponto que quero trazer é sobre a agência do processo de ensino-aprendizagem. Não me surpreende que o praticante tenha realizado uma avaliação positiva (*ibidem*) a respeito do fato de ter compartilhado experiências. De acordo com Allwright & Hanks (2009), a pesquisa do praticante, na qual se insere esse trabalho, preza pela agência dos praticantes no processo de ensino-aprendizagem. No encontro, os estudantes envolveram-se em algumas oficinas como mostra a foto acima sobre a oficina “Os frangos da sala de aula” com as professoras Clarisse Sena, Clarice Ewald e alunos da Escola Alemã Corcovado. Tendo compartilhado experiências, Pedro mostra-se feliz, satisfeito.

Embora para o aprendente a experiência tenha sido positiva, Pedro afirma ter tido “receio” (linha 03). Esse relato instigou-me a fazer outra pergunta a Pedro, a qual mostro na sequência:

Excerto 10

Pedro

	Por que você teve receio de expor suas vivências em um ambiente universitário?
01	Além de ser um ambiente universitário, estávamos em um local muito distinto
02	da realidade que eu presenciava diariamente. Isso fez com que eu tivesse um receio
03	inicial, pois pensei que as pessoas que frequentavam aquele lugar poderiam ter um
04	choque ou até mesmo algum preconceito com uma realidade totalmente diferente
05	e, muitas vezes, violenta. Felizmente fomos muito bem recepcionados e tivemos um
06	espaço muito importante para falar sobre o que vivemos e também sobre o que
07	queremos para o futuro.

Como professora do Pedro durante dois anos e possuindo um olhar atento para seu discurso, percebo que houve nesse momento o medo da concretização do direito do veto das pessoas – com as quais ele iria encontrar e para as quais também iria expor suas vivências. Nesse momento, entendo que o aprendente afasta-se de uma concepção de modernidade sólida descrita por Bauman (2001) e isso acarreta uma sensação de insegurança, uma vez que ele se desloca para um grupo com o qual não possui aparentemente alguma identificação.

Ao refletir sobre a fala de Pedro em relação à insegurança em participar do evento na PUC-Rio, entendo que o praticante, ao afirmar que as pessoas “poderiam ter um choque” (linhas 03 e 04), constrói um julgamento de estima social, pressupondo o que os demais praticantes pensariam sobre sua vivência. Pedro tem receio do que Bourdieu e Passeron (2009), chamaram de violência simbólica. O aprendente sente medo do poder de veto que poderia sofrer ao manifestar uma realidade e/ou conhecimento diferente daquele vivenciado pela cultura dominante.

A fala de Pedro evidencia, a meu ver, uma experiência de descolonização do conhecimento (MOITA LOPES, 2013), uma vez que ele possui a oportunidade de acessar um conhecimento produzido em uma instância legitimada socialmente e ainda possui a oportunidade de legitimar, de certa forma, o conhecimento que ele

mesmo construiu. Em outras palavras, segundo o autor, estar-se-ia desenvolvendo uma epistemologia do Sul. Esse contexto é seguramente característico de uma modernidade mais fluida, líquida, o que sugere a desconstrução da ideia de um discurso dominante e a busca por uma escuta mais cuidadosa daqueles que estão à margem.

Dando sequência ao relato do aprendente, destaco a fala de Pedro sobre a elaboração dos pôsteres com as questões instigantes:

Excerto 11

Pedro

01	Meu grupo e eu produzimos cartazes que abordavam um pouco sobre o
02	nosso dia a dia, nossas vivências e experiências enquanto estudantes de um colégio
03	público localizado em São Gonçalo, uma cidade com altos índices de violência e
04	baixos indicadores de desenvolvimento social. Um deles, por exemplo, falava sobre
05	as vezes que a violência impediu a realização de aulas, impactando na vida dos
06	alunos do colégio e sendo um registro que dificilmente será esquecido por muitos.
07	Lembro que minha amiga Nicole, que estava apresentando o cartaz à professora,
08	chegou a se emocionar.

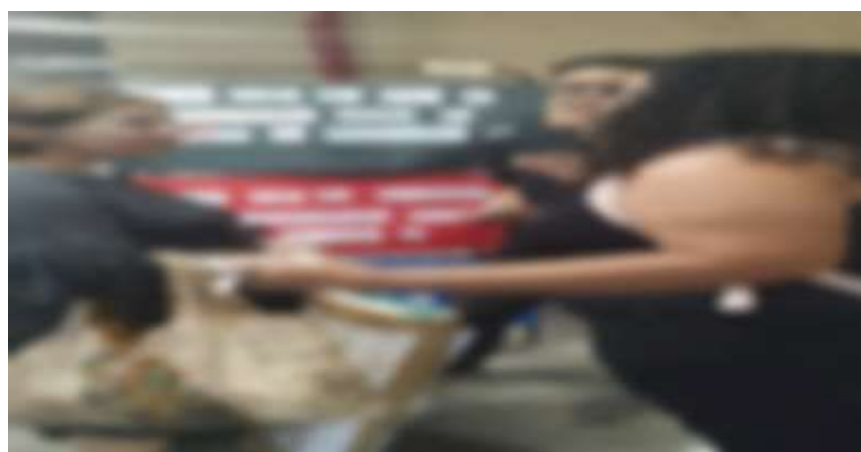


Foto 10: Pedro e Nicole apresentando seus puzzles

Os *puzzles* apresentados por Pedro e Nicole foram: i) Por que no Rio a violência veta o direito à educação? e ii) Por que as pessoas se contentam com a miséria? Ao se referir à primeira questão, percebo que o aprendente expõe um

sentimento de insegurança em relação ao seu bem-estar social, ao seu direito como cidadão. O excerto 11 expressa claramente o desagrado de Pedro no que diz respeito à realidade de violência que vivencia em seu bairro. Saltam aos olhos os verbos “impedir” (excerto 11, linha 5) ou mesmo o verbo “vetar” do primeiro *puzzle*, os quais constroem um sentimento de frustração, visto que o referido fato dificulta o acesso do aprendente às aulas.

Partindo desse relato de Pedro, fiz outra pergunta em relação à experiência de produção dos pôsteres:

Excerto 12

Pedro

	Você achou relevante produzir um cartaz com perguntas sobre sua vivência?
01	Demais. Foi um trabalho de reflexão que levo até hoje comigo. Acredito
02	que muitas vezes as pessoas acabam vivenciando algumas coisas no dia a dia e
03	vão incorporando essas situações em suas realidades, tornando-as comuns,
04	quando muitas vezes não são. No trabalho que fiz com meus colegas abordamos
05	principalmente questões sobre violência, miséria e problemas da educação pública,
06	coisas que afetam a realidade de várias pessoas e que, infelizmente, na maior parte
07	das vezes, acabam sendo assuntos tratados com muita naturalidade. Produzir o
08	cartaz fez refletir sobre essa problemática e também sobre o fato de tratarmos esses
09	assuntos como corriqueiros. A partir da pergunta que eu estava propondo a outras
10	pessoas no cartaz que falava sobre a minha vivência, eu mesmo pude buscar
11	algumas dessas respostas.

A escolha lexical do aprendente resume a experiência, “Demais” (linha 01), ressaltando a avaliação positiva em relação à produção dos pôsteres. A partir da construção de uma Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório (APPE) e trabalhando sob as proposições da Prática Exploratória (ALLWRIGHT & HANKS, 2009), é possível afirmar que a agentividade do aprendente foi capaz de conduzi-lo a um processo de reflexão, visto que se priorizaram nessa atividade os entendimentos dos alunos. No excerto em questão, percebi que essa APPE possibilitou que os aprendentes indagassem sobre o regime de verdade,

questionando aquilo que é dado como posto conforme mostram as linhas 07 a 09 (excerto 12) “Produzir o cartaz fez refletir sobre essa problemática e também sobre o fato de tratarmos esses assuntos como corriqueiros.” Avalio que essa APPE se alinha ao que Bottomore (1993 apud MOITA LOPES, 2013) chamou de atividades criativas e autocriativas, uma vez que permite que o aprendente transforme a ele mesmo.

Com o uso do adjunto de circunstância “com muita naturalidade” (linha 07), Pedro mostra a sua percepção sobre a forma como os assuntos citados - violência, miséria e problemas da educação pública (linha 05) – são tratados. Esse entendimento é avaliado pelo aprendente por meio da realização de afeto negativo, uma vez que, na linha 06, o aprendente faz um comentário utilizando o adjunto modal “infelizmente”, o que expõe seu desagrado relacionado à situação. A dimensão social da sala de aula discutida por Nóbrega Kuschnir (2003) está bastante presente no discurso de Pedro e sinaliza que o espaço da aula não é à parte da vida social. Nessa atividade, os alunos puderam dialogar e foram escutados, evidenciando que a prática pedagógica é intrínseca à vida social.

Excerto 13

Nicole

01	Bom, o dia dessas fotos foi um dia muito aguardado pela maioria dos estudantes,
02	pois íamos conhecer um ambiente novo, totalmente desconhecido e que muitos até
03	pensavam se poderia estar ali um dia (de forma acadêmica), creio q foi um dia de
04	reflexão para todos nós, pois muitos tiveram contato com o desconhecido,
05	compartilhamos experiências com pessoas que nem conhecíamos e sempre éramos
06	compreendidos (e sempre com muita reciprocidade). O evento durou da manhã até
07	a tarde, participamos de uma palestra, almoçamos no restaurante da universidade
08	(muito diferente do nosso refeitório kkkkkk comida muito boa, mas não ganha da
09	Teteca kkkkk), participamos de algumas oficinas e apresentamos nosso trabalho,
10	nessa hora me emocionei bastante ao falar da realidade de muitos alunos que
11	moram em áreas periféricas. Na volta pra casa, eu consigo me recordar da sensação
12	de bem-estar, cansaço e gratidão que senti, sou muito grata por ter participado
13	daquilo tudo

A Nicole, nesse trecho, fala em “novo”, “desconhecido” (linha 02) ao se referir à PUC. As escolhas lexicais mostram os sentimentos da aprendente em relação ao que iria vivenciar. O afeto exposto aqui diz respeito à insegurança e à ansiedade sentidas por Nicole devido ao ambiente e as pessoas com quem iria interagir. Além disso, no trecho “muitos até pensavam se poderia estar ali um dia (de forma acadêmica)” (linhas 02 e 03), faz emergir a ideia de que a aprendente mostra determinada vontade de fazer parte da universidade e, ao mesmo tempo, traz um questionamento implícito quanto à possibilidade de fazer parte desse meio acadêmico.

Nicole parece trazer à tona o receio quanto ao poder do veto no que tange a dois aspectos: o conhecimento do novo, ou seja, novo ambiente, novas pessoas “creio q foi um dia de reflexão para todos nós, pois muitos tiveram contato com o desconhecido, compartilhamos experiências com pessoas que nem conhecíamos” (linhas 03,04 e 05) e o receio de não conseguir ocupar o espaço acadêmico “e que muitos até pensavam se poderia estar ali um dia de forma acadêmica” (linhas 02 e 03). Dessa maneira, como Pedro, Nicole também sinaliza o receio de ser uma aprendente, na condição de representante de uma voz do Sul (MOITA LOPES, 2006) e ao mesmo tempo estar produzindo conhecimento em um espaço legitimado socialmente a produzir conhecimentos. Além disso, acredito que, de alguma forma consciente das relações de poder intrínsecas às estruturas sociais, Nicole faz uma reflexão ou mesmo menciona um desejo de ocupar esse espaço acadêmico. Nessa perspectiva, vejo que, por meio dessa APPE realizada junto com meus alunos, pude criar espaços para que as vozes dos aprendentes, as vozes do Sul, fossem ouvidas e reconhecidas, como pode ser observado nas palavras de Nicole “compartilhamos experiências com pessoas que nem conhecíamos e sempre éramos compreendidos (e sempre com muita reciprocidade).” (linhas, 05 e 06). Assim, entendo que essa prática expressa meu alinhamento com a Linguística Aplicada como campo da Indisciplina (MOITA LOPES, 2006). Entendo também que essa APPE foi, de fato, uma oportunidade de aprendizagem (ALLWRIGHT, 2005) para os alunos e para mim e me permitiu estar na posição de um possível “agente catalisador das mudanças sociais” (RAJAGOPALAN, 2003). Digo “possível” por entender que nenhuma ação pedagógica garante aprendizagens para todos ou para todos da mesma forma, mas que, mesmo situada, localizada, a prática pedagógica pode impactar a vida dos aprendentes.

Ao final de sua fala, Nicole manifesta explicitamente afeto positivo em relação à experiência que viveu na PUC-Rio. A partir da fala de Nicole: “Na volta pra casa, eu consigo me recordar da sensação de bem-estar, cansaço e gratidão que senti” (linhas 11 e 12), a aprendente registra que possui bons sentimentos, que se sente bem apesar de cansada. Os elementos lexicais “bem-estar” e “gratidão” realizam no discurso o sentimento de felicidade e de satisfação de Nicole.

No trecho “participamos de algumas oficinas e apresentamos nosso trabalho (grifo meu), nessa hora me emocionei bastante ao falar da realidade de muitos alunos que moram em áreas periféricas” (linhas 09 a 11’). A fala de Nicole evidencia a participação dela junto com seus colegas em uma atividade que vai de encontro a um ideal moderno, de homogeneização dos indivíduos, uma vez que Nicole e seu grupo estão envolvidos em uma atividade de reflexão crítica. Chamo atenção aqui para a emoção relatada por Nicole e relembro a metáfora trazida por Bauman sobre o Estado nação e o estado jardineiro. Isso porque o “estado jardineiro” é aquele que dá ordens, mantém o controle, características essas da modernidade sólida. Nessa atividade, a emoção sentida pela aprendente evidencia o oposto da ação desse “estado jardineiro”. Aqui, os alunos elaboraram *puzzles*, questões sobre uma realidade que vivem e os instiga, ou seja, os aprendentes estão buscando entendimentos de si e de suas comunidades. Uma marca dessa prática pedagógica é a imprevisibilidade. Entendo que a emoção inesperada de Nicole mostra o quanto significativo foi refletir sobre as questões que ela mesma trouxe e falar sobre elas.

Excerto 14

Ana³¹

Ana	1	uma coisa que me marcou <u>Muito</u> foi a fala de:
	2	de Nicole que ela me disse assim, assim que
	3	a gente marcou esse passeio pra <u>PUC</u> ela,
	4	falou uma frase que me marcou <u>Muito</u> que foi
	5	assim, é: professora finalmente a gente vai
	6	na Pu:c, quando você coloca essas questões
	7	pra gente da Pu:c porque eu sempre passei
	8	muitas questões de vestibulares pra eles e
	9	sempre tinham questões da Puc né, Hh ela falou
	10	assim, eu nunca imaginei que a a gente,
	11	poderia conhecer a Puc sempre foi algo muito

³¹ Ana é a professora de matemática que foi junto comigo e os alunos à PUC-Rio.

	12	distan:te e finalmente a gente vai conhecer
	13	esse lugar, então isso foi algo que me marcou
	14	bastante essa fala dela né que, finalmente
	15	eles iriam conhecer essa universidade

A partir das falas reportadas, entendo que Nicole acostumou-se a ouvir um determinado tipo de discurso que é produzido e que se estabelece no mundo do colonizado, subalternizando-o e ratificando a verdade daqueles que possuem o poder. Na concepção da aluna, ir à PUC e, principalmente, apresentar um trabalho nesse local, não era um espaço para ela ocupar devido a sua realidade social, configurando, portanto, uma simbólica ruptura no que tange ao poder de veto.

O fragmento acima inicia-se com a fala da professora Ana reportando um comentário realizado por Nicole sobre a ida à PUC-Rio. Nas linhas 01, 04 e 14 respectivamente, a professora expõe a intensidade do que sentiu a partir da fala de Nicole, “uma coisa que me marcou Muito foi a fala de: Nicole”; “ela, falou uma frase que me marcou Muito” e “então isso foi algo que me marcou bastante”. O intensificador “Muito” escolhido por Ana traduz a intensidade do sentimento e está associado à felicidade da professora em relação à praticante ter vivido a experiência de estar em um local distinto do contexto social no qual Nicole está inserida. Percebo aqui que o contentamento tanto de Nicole quanto de Ana está imbricado a possibilidade de se descolonizar as formas de produzir conhecimento. Nesse sentido, entendo que a felicidade das aprendentes está associada ao que Moita Lopes (2013) afirma sobre a necessidade de tornar o conhecimento produzido nas instâncias legitimadas pela sociedade acessíveis aos grupos não hegemônicos e legitimar o conhecimento produzido fora dessas instâncias.

Na sequência, Ana reporta as seguintes falas da aluna “é: professora finalmente a gente vai na Pu:c,” (linhas 5 e 6); “eu nunca imaginei que a a gente, poderia conhecer a Puc sempre foi algo muito distan:te e finalmente a gente vai conhecer esse lugar” (linhas 10,11,12 e 13). Percebo que a professora tenta mostrar também uma avaliação de afeto de Nicole – reportada a ela – no que diz respeito à felicidade, como expõe o adjunto “finalmente” nas referidas passagens. Tais escolhas lexicais me conduzem a refletir sobre o contentamento das praticantes em relação à superação de um poder de veto relacionado à colonialidade do poder (QUIJANO, 2005).

Excerto 15

Ana

Ana	16	uma outra: fala dos alunos também que me
	17	marcou muito foi a nossa chegada no
	18	?credenciamento estávamos um grupo de alunos
	19	reunidos naquele credenciamento, porque tava
	20	chuviscando né: estávamos ali reunidos, aí:
	21	tava eu Nicole Pedro: é:: aquela outra
	22	branquinha que eu esqueci o nome dela gente
	23	até que foi fazer Educação Física ?aquela
	24	baixinha branquinha Hh e: teve aquele
	25	colégio alemão, que chegou não lembro
	26	exatamente o nome do colégio >mas eu< marquei
	27	bem: que ela era um colégio que ele era
	28	Bilíngue e ele era alemão, e um dos alunos
	29	virou pra mim, e falou assim nossa
	30	professora, pra estudar naquele colégio só
	31	pode ser branco porque eles são muito brancos
	32	e realmente quando eu olhei pros alunos os
	33	alunos tinham a pele muito clara e aí os
	34	alunos, do outro colégio né passaram pela
	35	gente e eles estavam falando:: em em alemão
	36	né, assim: naturalmente né e eles passaram
	37	pela gente e isso chamou Bastante a nossa
	38	atenção e aí:: um dos alunos se eu não me
	39	engano foi Pedro, virou pra mim e falou
	40	assim: professora será que esse colégio é
	41	caro aí eu brincando falei com ele assim é:
	42	deve custar o meu salário de professora Hh
	43	rindo assim com eles, e:: eles falaram a aí
	44	ele falou assim >vamos pesquisar vamos
	45	pesquisar< quanto que é a mensalidade na hora
	46	a gente viu né, eu não me lembro o nome do
	47	colégio, mas na hora a gente viu o nome no
	48	uniforme deles que eles estavam todos
	49	uniformizados, aí eu lembro que Pedro virou
	50	pra mim e falou assim, professora você ganha
	51	sete mil (0,2) e assim a gente ficou abismado
	52	assim com o preço da mensalidade, né e ali
	53	a gente viu a:: a questão assim: da cor da
	54	pele né, e da dif- do preço da mensalidade
	55	né então a gente viu que a gente tava num
	56	lugar bem elitizado, e na questão do preço
	57	né, então foi uma coisa que a gente, chamou
	58	bastante atenção né, então e- eu percebi nos
	59	rostinhos deles que eles se sentiram um pouco
	60	intimidados porque teve um aluno que virou,
	61	pra mim tinham vários alunos assim em volta
	62	né, e: me perguntou >a gente tá no lugar
	63	certo< Hh

Apesar de eu não ter solicitado que Ana falasse sobre situações que a marcaram durante a atividade na PUC, ela organiza sua fala a partir das lembranças que possui sobre as falas dos alunos a ela reportadas “uma outra: fala dos alunos também que me marcou muito foi a nossa chegada no ?credenciamento” (excerto 15, linhas 16-18). É recorrente a escolha do intensificador “muito” para indicar a intensidade do sentimento relacionada à fala da professora. Outro recurso utilizado por Ana foi a ênfase nos vocábulos “aleMão” (linha 25) e “Bilínque” (linha 28) assim como o uso do adjunto de modo “bem:” (linha 27). Interpreto essas escolhas como a indicação de uma certa intimidação que Ana sentiu a partir das falas dos alunos. A escolha do intensificador “bem:” (linha 27) que modifica o elemento gramatical “marquei” (linha 26) realiza a função de antecipar, considerando o contexto, o sentimento de insegurança dos aprendentes. Os alunos estavam em um ambiente novo para eles e vendo, logo na chegada, vários alunos – aparentemente mais jovens – falando uma língua que eles desconheciam totalmente. Para Ana, essa cena também pareceu gerar certa surpresa, insegurança. Nas linhas 33-38, “e aí os alunos, do outro colégio né passaram pela gente e eles estavam falando:: em em alemão né, assim: naturalmente né e eles passaram pela gente e isso chamou Bastante a nossa atenção”, a professora realiza uma avaliação no campo do afeto em relação à insegurança que sente com o ambiente e as pessoas que a cercam. Tal insegurança pode ser percebida por meio do uso dos adjuntos modais “assim” e “naturalmente”.

As linhas seguintes deste fragmento (linhas 31-64) falam de dois tipos de poderes de veto sentidos pelos alunos, e de determinada forma, sentido também pela professora. Esses trechos mostram o receio dos aprendentes em estar naquele lugar, na PUC “a gente viu que a gente tava num lugar bem elitiza:do” (linhas 55-56), o que poderia sugerir que esses alunos não teriam capacidade de estar nesse espaço. Há, porém, de se analisar a questão com a complexidade que ela exige. Existem dois poderes de veto atuando nessa situação, os alunos questionam a cor dos outros estudantes e o valor da mensalidade da escola em questão. Essas duas falas reportadas à Ana “professora, pra estudar naquele colégio só pode ser branco” (linhas 30-31) e “>vamos

pesquisar vamos pesquisar< quanto que é a mensalidade” (linhas 44-45) ressaltam o veto relacionado à cor e ao recurso econômico. Essas duas falas são singularmente importantes para essa análise, pois colaboram para o rompimento de uma visão muito presente na modernidade líquida.

Após questionarem a cor dos outros estudantes e o valor da mensalidade da escola, Ana relata que um aluno pergunta “>a gente tá no lugar certo< Hh” (linhas 62-63). Esse posicionamento, a meu ver, é consequência do conceito de individualização (BAUMAN, 2001). Mais que isso. Esse posicionamento é indicativo de um auto veto. Estamos vivendo, de acordo com o autor, a modernidade líquida que entende que o indivíduo precisa estar em constante progresso e que imputa exclusivamente à pessoa a responsabilidade por possíveis insucessos, desconsiderando quaisquer fatores externos. Mas por que razão os alunos fariam um auto-veto? Neste ponto, é necessário memorar que esses aprendentes são condicionados por um sistema de poder, que se dá em rede e que, por sua vez, induz e reproduz uma verdade (FOUCAULT, 1979). A prática do auto-veto não surge espontaneamente, mas em resposta a uma estrutura social de poder. É uma consequência do sentimento de inferioridade e de depreciação das próprias capacidades. Acredito que não podemos mitigar a responsabilidade de fatores externos que comprometem o desempenho dos aprendentes, tais como a desvantagem e vulnerabilidade histórica da população negra em relação à população branca assim como a desigualdade estrutural em nosso país. Sem dúvida alguma, essas circunstâncias deixam cicatrizes nos indivíduos e reverberam no processo de ensino-aprendizagem.

Excerto 16

Ana

Ana	64	e aí né, foi o almo:ço almoça:mos né, e aí
	65	chegou a hora da apresentação, do pôster né,
	66	e aí foi o famo:so, o jogo virou né, Hh agora
	67	que o jogo virou e: uma frase né que a
	68	questão né do que do que a sociedade impõe:
	69	pra gente né, que foi até uma frase que eu
	70	acho que eu já falei pra você né, nós fomos
	71	ouvi:dos onde sempre falaram pra gen:te, que
	72	nós nunca iríamos colocar os pés, Hh porque::

73	a na apresentação () eles deram um show
74	né, e aí:: proble:ma maturidade né, e aí:: é
75	que como diz o jogo virou porque .eles têm
76	muita vivência eles têm muita maturidade
77	porque a vida faz com que eles tenham que
78	crescer, muitas das vezes até cedo demais,
79	né e e e ali as fotos né, é o que mostra como
80	eles se saíram bem e como eles são <capazes>
81	é só poder dar uma oportunidade né, é eles
82	não têm sete <u>Mil</u> né, pra poder tá numa escola
83	de pon:ta com toda cultu:ra com toda ba:se
84	né, com toda estrutura mas eles são muito
85	capazes de <muitas coisas> e, aí todos
86	brilhantemente apresentaram <u>Muito</u> bem os
87	trabalhos deles, e aí eu lembro de cada um
88	apresentando o seu trabalho, e aí eu lembro
89	deles apresentando o traba:lho pras: suas
90	orientadoras que ficaram encanta:das né
91	apresentando os trabalhos e eu não posso
92	assim deixar de citar a Tatiana apresentando
93	o trabalho pra aquela escritora inglesa que
94	não lembro o nome Hh né, porque assim é: sei
95	que ela é super importante mas o meu foco
96	não foi ela Hh eu fiquei prestando mui:ta
97	atenção na Tatiana explicando <em português
98	devagar> e a escrito:ra é: .muito atenciosa
99	dando toda atenção pra ela né e assim aí
100	chegou acho que até uma colega sua, tentando
101	explicar ali no inglês: o que não sabi- o
102	que ela não conseguiu entender direi:to mas
103	explicando: explicando: o trabalho que tinha
104	sido a Tatiana falou sobre um trabalho
105	inclusive sobre um trabalho de matemática
106	que a gente tinha é realizado em sala, que
107	era uma sugestão de trabalho diferenciado
108	que poderia ser na esco:la né então assim eu
109	fiquei muito feliz né, dela ter citado isso
110	e assim e aquele olhinho dela do tipo assim
111	é: tô indo bem: aí eu vai Tatiana continua e
112	falando dos professores lá da escola
113	mostrando a nossa realidade e assim, e deu
114	seu jeito e se virou entendeu porque eles
115	são bons e muitas das vezes falta
116	oportunidade né e cada um do seu jeito:: se
117	apresentou né e todos ficaram muito
118	maravilhados com as apresentações deles né,
119	e eles puderam ser ouvidos né, quando deram
120	a oportunidade pra eles né e muitas das vezes
121	eles não são ouvidos eles não porque não se
122	tem a não se tem a oportunidade e eles <u>Só</u>
123	chegaram ali porque a professora deles de
124	português conseguiu levar eles ali né aquela
125	turma em específico

Como se observa, Ana faz uma avaliação positiva em relação ao desempenho dos alunos na atividade – apresentação dos pôsteres. Com o uso da expressão “o jogo virou” em “chegou a hora da apresentação, do pôster né, e aí foi o famo:so, o jogo virou né, Hh” (linhas 65-66), a professora realiza um julgamento de estima social (ALMEIDA, 2010). Ana coloca em evidência, portanto, a capacidade de nossos aprendentes. Noto que no decorrer da fala, Ana vai ratificando esse julgamento, como mostram os segmentos “na apresentação eles deram um show né,” (linhas 73-74) ou em “o que mostra como eles se saíram bem e como eles são <capazes> (linhas 79 e 80) ou ainda “eles são bons” (linhas 114 e 115). Essa repetição de avaliação positiva referente à capacidade dos alunos constrói discursivamente a necessidade que Ana possui de reafirmar a competência dos aprendentes frente a tantos vetos.

Fazendo uma breve análise sobre a atividade, Ana afirma “nós fomos ouvi:dos onde sempre falaram pra gen:te, que nós nunca iríamos colocar os pés” (linhas 70-72), contrapondo ao fato de que os aprendentes foram ouvidos em um espaço onde normalmente não haveria o reconhecimento dessas vozes (hooks, 2017). Nessa atividade, os alunos leram os *puzzles* que eles mesmos escreveram e falaram sobre suas questões instigantes. Um aprendente escutou ao outro, o que se configura como um exercício de reconhecimento (*ibidem*).

Além disso, há o exercício de reconhecimento da aluna Tatiana em relação à professora “a Tatiana falou sobre um trabalho inclusive sobre um trabalho de matemática que a gente tinha é realizado em sala” (linhas 104 – 106). Esse reconhecimento é avaliado positivamente por Ana. O uso do intensificador “muito” seguido do vocábulo “feliz” em “eu fiquei muito feliz né, dela ter citado isso” (linhas 108 e 109) revela o afeto positivo de Ana, parecendo indicar a emoção dela no que tange ao reconhecimento de Tatiana em relação ao trabalho de matemática.

Pela fala reportada da professora de matemática, Tatiana busca afeto de segurança ao olhar para Ana “e assim e aquele olhinho dela do tipo assim é: tô indo bem (linhas 110 e 111) e a aprendente parece encontrar a legitimação do seu discurso na resposta da professora “aí eu vai Tatiana

continua” (linha 111). Dessa forma, a estudante expressa a sua voz e constrói conhecimento, desenvolvendo, portanto, segundo Moita Lopes (2006), a epistemologia do Sul.

Cabe aqui mencionar mais uma vez o tripé estrutural discutido por Nóbrega Kuschnir (2003), uma vez que as apresentações dos alunos envolveram não só a dimensão cognitiva, mas também a afetiva e a dimensão social. Vale ressaltar o quanto é importante não negligenciar o afeto na relação entre os aprendentes. É perceptível nos fragmentos aqui apresentados que os alunos buscam a validação da professora, eles buscam nela uma segurança. A emoção é um fator que determina as ações dos alunos (MATURANA, 2002), exigindo do professor uma visão multidimensional para a sala de aula (NÓBREGA KUSCHNIR, 2003). Além da dimensão afetiva, notei como foi significativo um trabalho para entender a dimensão social. Os alunos envolveram-se em um diálogo crítico sobre seus contextos de vida, o que, certamente, tornou a dimensão cognitiva mais promissora, ou seja, um ensinar-aprender vinculado ao mundo dos praticantes da aprendizagem.

Por fim, retomo a ideia de Moita Lopes (2013) sobre a noção de epistemologia do Sul. Isso porque entendo que a Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório que propus aos meus alunos pode ser entendida como um evento de transformação social, uma vez que é possível afirmar que houve um movimento de legitimação de um conhecimento que, comumente, em uma visão mais sólida de prática pedagógica, é colocado à margem. Além disso, esses alunos tiveram a possibilidade de acessar conhecimentos em instâncias legitimadas socialmente.

6. Entendimentos provisórios

Escrever esta tese foi uma experiência muito significativa para minha vida pessoal e profissional. Isso porque já há algum tempo vivo minha prática pedagógica de maneira reflexiva e entendi que os vetos que eu sofria, incomodavam-me e me faziam, até mesmo, questionar a opção que fiz pelo magistério. Mostrando-se dinâmica e proveitosa, a pesquisa do praticante se iniciou com algumas questões e no decorrer do processo, presenteou-me com outro *puzzle*.

Ao buscar entendimentos sobre o poder de veto na escola onde trabalho, não posso ocultar a diversidade de poderes de veto atuantes no espaço investigado. Se o poder de veto é ignorado por um praticante da aprendizagem ou negligenciado por qualquer aprendente no contexto escolar, ele se faz perceber de forma a não colaborar com a qualidade de vida de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Impôs-se assim a necessidade que eu senti de refletir sobre a construção de sentidos desse poder para os alunos e para nós, profissionais da educação.

Conforme sinalizam os *puzzles* com os quais iniciei esse trabalho de pesquisa, o poder de veto sempre se fez presente em minhas aulas e sempre me incomodou. Nesse sentido, amparada pelas discussões realizadas até aqui, penso ser importante revisitar as minhas questões instigantes. Diante dessa necessidade de revisitação, reapresento, a seguir, meus *puzzles* (anteriormente apresentados na seção 2.1.8) acompanhados de entendimentos que construí e ainda estou construindo nessa tese:

i) Por que sofro o poder de veto na sala de aula?

Ao buscar entender essa questão, comecei a perceber que o poder de veto não é unilateral, pelo contrário, ele se dá em rede, sendo praticado e sofrido por todos os aprendentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, inclusive por mim. Assim, através desse processo reflexivo, me foi possível entender que o poder de veto é intrínseco às relações, não sendo possível não praticar ou sofrer tal poder nas relações entre os aprendentes – alunos e professores – e/ou nas atividades que os professores propõem aos estudantes. Ainda que a reflexão trazida nessa tese

seja contextualizada e localizada, o poder de veto independe de local ou época para ocorrer, o que torna essa discussão mais profícua e complexa.

Afirmar algumas vezes que a linha de pesquisa na qual estou inserida, a Prática Exploratória, não busca soluções para um dado problema ou mudanças para uma dada situação. Entretanto, não poderia ingenuamente negar que o próprio processo de reflexão que a escrita desse trabalho me possibilitou faz emergir caminhos diferentes de atuação na prática pedagógica. O que estou tentando dizer é que quando ocorre de eu ser vetada por um aluno, tenho consciência de que se trata de um processo natural na relação entre os aprendentes e de que tal fato diz respeito a uma prática do ensinar-aprender que possibilita a agência dos praticantes.

Ao discutirmos a construção de sentidos sobre o poder de veto nos discursos dos aprendentes sob a perspectiva da Prática Exploratória e da Sociologia, consegui perceber outra dimensão de sentido para o veto que não apenas o seu aspecto negativo. Dessa maneira, posso concluir que praticar ou sofrer o poder de veto é produtivo e necessário para a construção da(s) qualidade(s) de vida em sala de aula. Isso porque é possível que o poder seja fruto de um processo de reflexão, uma reação de um aprendente que busca seu espaço, que almeja ter sua voz reconhecida e, portanto, intervém na situação. Outro entendimento muito caro à minha prática é perceber que o poder de veto está sempre presente em minha sala de aula. O fato de sofrer o veto não me faz uma profissional menos competente, uma vez que hoje o compreendo como um poder natural presente nas relações humanas e que, uma vez compreendido pelo professor, configura-se como um estímulo para que busquemos não só o diálogo entre os aprendentes, mas também a negociação cultural (GHISO, 2015), que envolve a abertura ao desenvolvimento de novos conhecimentos e ações.

Ressalto que a segunda questão instigante que reapresento agora ocorreu-me somente a partir do processo de leitura para construção dessa tese e, principalmente, a partir da escuta das falas dos meus alunos, pois antes desse processo de reflexão, eu acreditava apenas sofrer o poder de veto. Eis o *puzzle*:

ii) Por que pratico o poder de veto?

Feita essa pergunta, registro que não negligencio que eu também pratico o poder de veto. Dentro das perspectivas sobre a modernidade sólida e líquida e, considerando que a prática do veto não é invariavelmente positiva ou negativa, é válido questionar o que estou vetando. Ora, como visto nesse trabalho, eu mesma

vetava meus alunos ao não permitirem que fizessem perguntas no momento em que eu estava fornecendo explicações sobre um assunto. Por isso, é válido que eu me pergunte, seria essa prática de veto uma tentativa minha de não perder o controle? Ou uma tentativa de me proteger das imprevisibilidades a que estaria sujeita ao permitir que os praticantes falassem/perguntassem? Ou seria esse veto uma consequência da crença de que sou apenas eu a responsável por conduzir a aula, sou eu aquela que detém a verdade, sendo assim, é mais produtivo que eu fale e não os demais participantes? Para tanto, olhar para o primeiro *puzzle* deste parágrafo e ver como ele se multiplicou já configura uma transformação na minha prática pedagógica.

Ao me questionar sobre minha terceira questão instigante, teço a seguinte reflexão:

iii) Por que o poder de veto me afeta tanto?

Certamente, essa é a questão sobre a qual ainda preciso muito continuar buscando entendimentos. O que discuti até aqui, possibilitou-me entender que a intenção pedagógica é fundamental nesse contexto. Especialmente a intenção tratada na perspectiva de van Manen (1991), aquela que visa ao desenvolvimento da criança.

Conforme procurei mostrar no quarto capítulo desta tese, expondo a ideia de intenção pedagógica proposta por van Manen, todos os praticantes trazem suas intenções para a sala de aula. Entender que a minha intenção pedagógica pode não ir ao encontro da intenção do estudante delineia uma situação passível de conflitos. É nesse sentido que preciso entender que não sou a única protagonista do processo de ensino-aprendizagem do meu aluno como discutido no referido capítulo. Por isso, toda minha pesquisa está alicerçada na pesquisa do praticante, a qual me posiciona como professora-aprendente, que coparticipa com outros aprendentes no desenvolvimento de nossas aprendizagens.

Sigo com meus questionamentos, uma vez que construir essa pesquisa traz-me uma nova questão instigante que entendo ser contínua e fluida: como conviver com o poder de veto na minha prática pedagógica diária?

No momento em que escrevo as últimas linhas desta tese, percebo que ter consciência sobre o poder de veto, saber que todos os aprendentes o praticam é muito significativo para buscar entendimentos sobre como agir diante de tal poder de maneira a coconstruir caminhos para uma aprendizagem dialógica e uma prática pedagógica promissora.

Entender que existe um sistema de poder que é intrínseco às relações entre todos os praticantes da aprendizagem e está ligado a uma verdade me parece uma postura instigadora e transgressiva, pois, uma vez que eu, enquanto professora, compreendo que a verdade é o poder (FOUCAULT, 1979), posso construir caminhos que busquem desassociar o poder de uma verdade que se pretende hegemônica. Esse movimento desestabiliza o ciclo da colonialidade do saber QUIJANO (2005) de maneira a legitimar outras formas de produção de conhecimentos ao mesmo tempo em que se trabalha para entender (ALLWRIGHT, 2003) o poder de veto.

Considero válido ressaltar aqui a constante tensão que todos os praticantes vivem na sala de aula, tensão essa que se dá entre a modernidade sólida e a modernidade líquida (BAUMAN, 2001). Apesar de nos situarmos em um período marcado pela fluidez das relações e transitoriedade do conhecimento, muitas vezes, enquanto professores, tomamos atitudes características da modernidade sólida, seja porque assim aprendemos, seja porque o sistema, a rede de poder, na qual estamos inseridos, nos impele a tais atitudes. É nessa linha tênue da confluência das modernidades que caminhamos, pois ao mesmo tempo em que buscamos e criamos atividades significativas em sala de aula, também colocamos o conhecimento de forma linear e compartimentalizada.

Não posso deixar de retomar aqui ao processo de individualização de que aborda Bauman (2001), ou seja, entendo ser necessário enfatizar que fatores externos atuam constantemente sobre o processo de ensino-aprendizagem dos aprendentes e se configuram, sem dúvida alguma, como um poder de veto atuante e constante que, por sua vez, contribui para o sofrimento e insucesso na vida dos praticantes.

Acredito que esta tese pode configurar-se como uma importante contribuição para a Prática Exploratória na medida em que procurei aprofundar o olhar para o construto do poder de veto e adensar essa discussão no que tange à relação dos aprendentes no espaço escolar. Entendo que todo professor,

exploratório ou não, precisa estar consciente da rede de poder na qual está inserido a fim de que consiga conviver com este fato. Ter ciência sobre a relação intrínseca entre o poder de veto e a prática pedagógica é um primeiro passo para buscar entendimentos sobre as questões que emergem no espaço da sala de aula.

Sigo, certamente, sofrendo o poder de veto e praticando meu direito de veto. O que me diferencia nesse instante de momentos anteriores é que construí entendimentos sobre esse direito-poder que permeia minhas salas de aula e minhas relações com os demais praticantes da aprendizagem.

Finalizo com o que entendo ser fundamental para nós, professores, que se entendem questionadores de suas próprias práticas pedagógicas: um olhar sensível para a maneira como lidamos com o poder de veto de nossos alunos e um constante trabalho para entender o nosso poder de veto sobre os demais aprendentes e sobre a nossa própria prática pedagógica.

7

Referências bibliográficas

ADAMS, T. E.; JONES, S. H.; ELLIS, C. **Authoethnography: understanding qualitative research**. Oxford: Oxford University Press, 2015.

ALMEIDA, F. S. D. P. **Atitude**: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JUNIOR, O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F.S.D.P. (Orgs.). Estudos sistêmicos-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 99-112.

ALLWRIGHT, D., & BAILEY, K. M. **Focus on the Language Learner**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALLWRIGHT, D. **The notion of progress in research on language teaching and learning**. Lancaster, 2000.

ALLWRIGHT, D. **Exploratory Practice**: rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, v. 7, .n 2, p. 113-141, 2003.

ALLWRIGHT, D. et. al. **From teaching points to learning opportunities and beyond**. *Tesol Quartely*, Lancaster, mar. 2005,p. 9-28.

ALLWRIGHT, D. **Prioritising the human quality of life in the language classroom**: is it asking too much of beginning teachers. In: GIL, G.; VIEIRA ABRAHÃO, M.H. **Educação de professores de línguas**: os desafios do formador. São Paulo: Pontes Editores, 2008. p. 127-144

ALLWRIGHT, D. **Trust as a by-product of involvement in Exploratory Practice, and its relationship to the demand for enhanced performance outcomes**. Rio de Janeiro, 2009a. (Handout)

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. **The Developing language learner**: An introduction to exploratory practice. London: Palgrave Macmillan, 2009. 312 p.

ALLWRIGHT, D. **Theorising “Down” Instead of “Up”**: the Special Contribution of Exploratory Practice. KOTESOL 2013. The 21 Anuual Korea Practice to Theory, Seoul, Korea.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18o ed. (Série Prática Pedagógica), São Paulo: Papirus, 2012.

BARCELOS, A. M. F. **Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. p. 15-42. Campinas: Pontes, 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOHN, H.I. **As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em linguística aplicada no Brasil.** In: MAXIMINA M. F.; MARIA HELENA V. A.; ANA MARIA F. B. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade.** São Paulo: Pontes, 2005. p. 11-23.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Elos entre asserções e dados.** In: _____. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista.** In: MOITA LOPES, L. P.(Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente:** festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Recensão de Ana Paula Rosendo. Covilhã: Lusofia Press, 2009. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/rosendo_ana_paula_a_reproducao_elementos_teorica_do_sistema_ensino.pdf>. Acesso em: 05 de out. 2017.

BUBER, M. **Eu e Tu.** Tradução e introdução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Moraes, 2006. (1ª Ed. 1923).

CELANI, M. A. A. **Afinal, o que é Linguística Aplicada?** In: M. S. de Paschoal & M. A. A. Celani (orgs.) **Linguística Aplicada: Da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar.** São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1992. p. 15-23.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S.L. Inquiry as stance: **Practitioner research for next generation.** Nova York: Teacher College Press, 2009.

CÔRTEZ, T. **“Conversas exploratórias: uma proposta de reflexão acerca de seu uso como uma forma de escolha teórico-metodológica de pesquisa.”** Trabalho final para a conclusão da disciplina Metodologias da Pesquisa Qualitativa, PUC-Rio, 25 de Janeiro de 2021.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3a ed..2001.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmet, 2006.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. <Disponível em: <http://petletras.paginas.ufsc.br/files/2017/03/foucault-microfisica-do-poder.pdf>>. Acesso em: 19 de agosto de 2017.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 143 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. 256p.

GEE, J. P. **Discourse, small – D, Big D**. Arizona State University, 2015. P. 1-5.

GHISO, A. **Del diálogo de saberes a la negociación cultural: Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes**. En: **Revista Pensamiento popular** (002) 2015.

GIEVE, S.; MILLER, I. K. **What do you mean by Quality of Classroom Life?** In: S. Gieve and I. Miller, eds, **Understanding the Language Classroom**, 1st ed. Basingtoke: Palgrave Macmillan, 2006. p. 18-42.

GOUVEIA, C. A. M. **Texto e Gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional**, 2009. P. 13-47.

GRIFFO, M. R. de A.; Miller, I. K. (orientadora); Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (co-orientadora). **Praticantes exploratórios aprendendo a viver juntos na escola**. Rio de Janeiro, 2019. 191p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. 2nd ed. London: Arnold, 1994.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

NÓBREGA KUSCHNIR, A. N. N. **‘Teacher’, posso te contar uma coisa? A conversa periférica e a sócio-construção do conhecimento na sala**

de aula de língua estrangeira. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras, PUC-Rio, 2003. Disponível em <http://eds.b.ebscohost.com/eds/results?vid=3&sid=667b2906-180a-471c-a241-04b27ca21628%40pdc-vsessmgr05&bquery=teacher+posso+te+contar+uma+coisa&bdata=JmNsaTA9RIQmY2x2MD1ZJmNsaTE9RIQxJmNsdjE9WSZsYW5nPXB0LWJyJnR5cGU9MCZzZWFiY2hNb2RlPUFuZCZzaXRlPWVkcY1saXZlJnNjb3BIPXNpdGU%3d>. Acesso em dezembro 2019.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. (2006). **Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes.** In: O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Norman K. Denzin; Yvonna S. Lincoln (org.). Porto Alegre: Artmed. pp.169- 192.

MARIANI, F., & CARVALHO, A. de L. (2019). **Pesquisa Participante:** um recorte teórico acerca da abordagem de pesquisa e suas influências epistemológicas. Revista da Faculdade de Educação, 12(2), 169–181.

MARTIN, J. R. **English text:** system and structure. Philadelphia: Benjamins, 1992.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse:** Meaning beyond the clause. In: VIAN JUNIOR, O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F.S.D.P. (Orgs.). **Estudos sistêmicos-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 99-112.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation:** appraisal in English. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política.** 3ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MENESES, A. P. M. **Planejamento de aula para quem? :** reflexões sobre as interações e contribuições dos alunos no planejamento das aulas remotas durante a pandemia da Covid. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras, PUC-Rio, 2021. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/56617/56617.PDF>. Acessado em fevereiro 2022.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Para uma redefinição de Letramento Crítico:** conflito e produção de significado, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/595539/Para_um_redefini%C3%A7%C3%A3o_de_letramento_cr%C3%ADtico_conflito_e_produ%C3%A7%C3%A3o_d_e_significa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em 28 de abril de 2020.

MILLER, I. K. et al. **Prática Exploratória:** questões e desafios. In: GIL, G.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Educação de Professores de Línguas:** os desafios do formador. São Paulo. Pontes Editores, 2008.

MILLER, I. K.; CUNHA, M. I. A.; Members of the Rio de Janeiro EP group. The 'web of life' of the Rio de Janeiro Exploratory Practice group. In: ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. **The developing language learner: an introduction to Exploratory Practice**. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan. 2009.

MILLER, I. K. **Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética**. In: MILLER, Inés K. **Construindo parcerias Universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas**. In: GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina de Góes. **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 4, p. 109-129. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 99-121.

MILLER, I. K. **A Prática Exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas**. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares – Volume II**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 319-341, 2012.

MILLER, I. K. **Prática Exploratória no Subprojeto Letras-Inglês do PIBID/PUC-Rio**. In: SALOMÃO, Maria R. P. Et al. (orgs). **Experiências na Formação dos Professores: cinco anos de PIBID/PUC-Rio**. Rio de Janeiro: ED. PUC-Rio, 2017.

MILLER, I. K.; CUNHA, M. I. **Exploratory Practice: integrating research into regular pedagogic activities**. In: WALSH, S.; MANN, S. **The Routledge Handbook of English Language Teacher Education**. London and New York: Routledge, 2019.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis. Vozes, 2015, 108 p.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa**. In: _____ (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-105.

MOITA LOPES, Luis P. **Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de Estudos Linguísticos**. In: DUARTE, Lélia P. (org) **Revista do Programa 183 de Pós-graduação em Letras e do Cespuc. Scripta**, v. 17, n. 14. p. 159-171. Belo Horizonte: PUC Minas, 2004.

MOITA LOPES, L.P. **Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares**. In: _____ (Org.).

Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-37.

MORAES BEZERRA, I. C. R. **Prática Exploratória e a formação inicial do professor reflexivo: o que vai ficar para os alunos?** Revista Contemporânea de Educação, Vol. 7, 2012.

MORAES BEZERRA, I. C. R. *Com quantos fios se tece uma reflexão?* Narrativas e argumentações no tear da interação. Tese de Doutorado. Departamento de Letras, PUC-Rio, 2007. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=10477@1>. Acessado em dezembro 2019.

MORAES BEZERRA, I. C. R.; RANGEL, A. M.; RIBEIRO, P.G.V.L. . **Letramento e reflexão: agentes de aprendizagem trabalhando para entender a vida em sala de aula.** 2016.

MORAES BEZERRA, I. C. R. ; MILLER, I. K.; CUNHA, M. I. A. **Prática de Ensino e Prática Exploratória: oportunidades para buscar compreender a vida no cotidiano escolar.** In: Helena Amaral da Fontoura. (Org.). **Diálogos em Formação de Professores:** pesquisas e práticas, Niterói: Intertexto Editora, 2007. p. 191-217.

MORAES, V. **Soneto de fidelidade e outros poemas.** Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

MOURA, S. M. L. Inés Kayon (orientadora). **Aprendizados na tarefa de orientar:** ativistas pela não-violência trabalhando para entender identidades no movimento humanista. Rio de Janeiro, 2007. 225p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos.** 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português.** São Paulo: Ática Anesp, 2000.

NÓBREGA, A. N. A. **Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico:** abordagem sociocultural e sociosemiótica. Tese de Doutorado. Departamento de Letras, PUC-Rio, 2009. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/> Acesso em março 2020.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

QUIJANO, A. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle – 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, B. de S. **A Cruel pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

THOMPSON; ALBA-JUEZ L. (eds). **Evaluation in Context**. Geoff Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2014. 418 páginas.

TONY E. ADAMS; STACY H. J; CAROLYN E. **Autoethnography: Understanding Qualitative Research**, Oxford University Press 2015.

VAN MANEN, M. **The tact of teaching**: the meaning of pedagogical thoughtfulness. New York: State University of New York Press, 1991.

VELHO, G. **Observando o familiar**. In: NUNES, E. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VELHO, G. **Antropologia Urbana**: interdisciplinaridade e fronteiras do conhecimentos. MANA 17(1): 161-185, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/mana/v17n1/v17n1a07.pdf>. Acessado em janeiro de 2020.

VIAN JR. O. **O sistema de avaliatividade e a linguagem da avaliação**. In: VIAN JR., O; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. S. D. P. (Orgs.). **A linguagem de avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

VYGOTSKY L.S. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed R. C. Mores, 2001. 136 p.

WHITE, P. **Valoração** - a linguagem da avaliação e da perspectiva. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 4, n.esp, 2004. p. 178-205.

APÊNDICES



Prezado aluno ou prezada aluna,

Este é um Registro de Assentimento Livre e Esclarecido, e ele é o documento que vou utilizar para convidá-lo (a) para minha pesquisa. Assentir significa CONCORDAR; portanto, se você deseja participar dessa pesquisa, é necessário ler este Termo de Assentimento e assinar para que possamos iniciar este estudo. Você terá seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Informações aos participantes (alunos)

Título da pesquisa: Conversas exploratórias sobre o poder de veto no espaço escolar: coconstrução de caminhos para uma aprendizagem dialógica.

- 1) Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de** coconstruir, a partir das reflexões desse estudo, um ambiente em sala de aula favorável à aprendizagem baseada no diálogo. A ideia é que juntos, você e eu (professora) possamos pensar sobre situações que ocorrem no espaço escolar onde o poder do veto, ou seja, aquele poder que pode ser concretizado pelo aluno, professor ou qualquer outro agente da aprendizagem e que é capaz de dificultar ou inviabilizar um trabalho com qualidade de vida em sala de aula, esteja de alguma forma presente em nosso dia a dia e esteja nos afetando – seja de maneira positiva ou negativa.
- 2) Essa pesquisa é importante porque,** a partir das reflexões que teremos sobre o tema do poder de veto, poderei buscar- com base nas referências bibliográficas nas quais me basearei para realizar essa pesquisa - entender quais são os vetos que ocorrem em nosso espaço escolar, por que e como

ocorrem, quem os pratica e, assim, pensar caminhos para que nós, aprendentes (alunos e professores), coconstruamos uma aprendizagem dialógica, capaz de trabalhar as questões que envolvam o poder do veto, buscando qualidade de vida em nossa sala de aula.

- 3) **A participação nesta pesquisa** é voluntária, conforme desejo e autorização dos interessados, e meu critério para escolha de meus participantes de pesquisa foi apenas um: ser meu aluno (ou aluna) este ano. Caso não deseje participar, isso não resultará em nenhum prejuízo para sua vida escolar.
- 4) **O estudo será desenvolvido** na escola em que você cursa seu ensino médio e consistirá em conversas que teremos sobre o poder de veto. Essas conversas serão gravadas apenas em áudio, não haverá gravação de imagem. Após a gravação de áudio, eu farei a transcrição de nossa conversa, ou seja, escreverei o que falamos e mostrarei a você para que, juntos, possamos escolher o que é importante descrever na pesquisa. Ressalto que não constará na pesquisa o nome verdadeiro da escola e não haverá também a identificação do aluno. Você poderá escolher um nome fictício para fazer parte da pesquisa.
- 5) **Os benefícios dessa pesquisa são:**
 - a) que você, aluno, poderá conversar sobre as questões que considera que afetem, seja de maneira positiva ou negativa, o seu processo de ensino-aprendizagem;
 - b) que você poderá buscar entender, junto com a professora, por que e como ocorre o poder de veto assim como quem os pratica;
 - c) a partir das reflexões, é possível que você possa lidar com situações em que o poder de veto esteja presente de forma mais consciente.
- 6) **Possíveis riscos envolvidos nessa pesquisa** são a exposição de fatos pessoais ou a exposição de situações que envolvam colegas da classe ou pessoas hierarquicamente situadas em uma posição superior à do participante. Para evitar esse risco, pretendo construir a pesquisa junto com você, aluno, permitindo que você faça parte do que se tornará dado da pesquisa ou não. Atualmente, as pesquisas que envolvem seres humanos precisam ser autorizadas por um Comitê de Ética em Pesquisa, como ocorreu com esta pesquisa, para garantir a segurança de todos os participantes. Segundo as resoluções que orientam este Comitê (Resoluções

466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde), todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos. Por fim, lembro de minha preocupação ética de que vocês, alunos, tenham suas opiniões e decisões respeitadas ao longo de toda a pesquisa.

Que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?

- 7) **Caso você aceite participar**, será necessário que você tenha algumas conversas sobre o tema proposto na pesquisa com a sua professora de língua portuguesa. Essas conversas ocorrerão na própria escola³² em dias e horários negociados entre nós conforme a disponibilidade de cada um.
- 8) **A sua participação é voluntária. Caso você opte por não participar**, não terá nenhum prejuízo no seu processo de ensino-aprendizagem.

Obrigada por ler estas informações! Se você deseja autorizar sua participação no estudo, assine o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o a mim. Você deve guardar uma cópia destas informações e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro!

1- Eu confirmo que li e discuti com o pesquisador responsável por este estudo os detalhes descritos neste documento.

2- Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

3- Eu entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar participar da pesquisa, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão.

4- Eu concordo que os dados gerados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

5- Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

Nome do aluno participante:

³² As conversas tiveram de acontecer por meio de aplicativo de mensagens devido à pandemia de COVID-19.

Assinatura do aluno participante:

Assinatura da pesquisadora:

Data: ____/____/____

CONTATO PARA INFORMAÇÕES ADICIONAIS: caso deseje, você poderá obter mais informações sobre esta pesquisa ou sobre o Comitê de Ética em Pesquisas com:

a) Patrícia Graeff Viana Liquieri Ribeiro, doutoranda em Estudos da Linguagem, responsável por esta pesquisa e professora de língua portuguesa e/ou produção textual da turma, orientada pela Professora Doutora Inés Kayon de Miller.

Pesquisadora: Patrícia Graeff Viana Liquieri Ribeiro

Telefone: (21) 976449834

E-mail: pgraeff@gmail.com

Pesquisadora Orientadora: Professora Doutora Inés Kayon de Miller

Telefone: (21) 3527-1444

E-mail: inesmiller@hotmail.com

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

c) Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Departamento de Letras - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Telefone: (21) 35271447

Observação:

Este documento está escrito em duas cópias. Depois de assinadas estas duas cópias, uma será entregue ao aluno(a) e outra permanecerá com a pesquisadora Patrícia Graeff.

Prezado professor ou prezada professora,

Este é um Registro de Assentimento Livre e Esclarecido, e ele é o documento que vou utilizar para convidá-lo (a) para minha pesquisa. Assentir significa CONCORDAR; portanto, se você deseja participar dessa pesquisa, é necessário ler este Termo de Assentimento e assinar para que possamos iniciar este estudo. Você terá seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Informações aos participantes (professores)

Título da pesquisa: Conversas exploratórias sobre o poder de veto no espaço escolar: coconstrução de caminhos para uma aprendizagem dialógica.

- 9) Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de** coconstruir, a partir das reflexões desse estudo, um ambiente em sala de aula favorável à aprendizagem baseada no diálogo. A ideia é que juntos, você e eu (professora) possamos pensar sobre situações que ocorrem no espaço escolar onde o poder do veto, ou seja, aquele poder que pode ser concretizado pelo aluno, professor ou qualquer outro agente da aprendizagem e que é capaz de dificultar ou inviabilizar um trabalho com qualidade de vida em sala de aula, esteja de alguma forma presente em nosso dia a dia e esteja nos afetando – seja de maneira positiva ou negativa.
- 10) Essa pesquisa é importante porque,** a partir das reflexões que teremos sobre o tema do poder de veto, poderei buscar- com base nas referências bibliográficas nas quais me basearei para realizar essa pesquisa - entender quais são os vetos que ocorrem em nosso espaço escolar, por que e como ocorrem, quem os pratica e, assim, pensar caminhos para que nós, aprendentes (alunos e professores), coconstruamos uma aprendizagem dialógica, capaz de trabalhar as questões que envolvam o poder do veto, buscando qualidade de vida em nossa sala de aula.
- 11) A participação nesta pesquisa é voluntária,** conforme desejo e autorização dos interessados, e meu critério para escolha de meus participantes de

pesquisa foi: ser professor que dividisse alguma turma comigo este ano. Caso não deseje participar, isso não resultará em nenhum prejuízo.

12) O estudo será desenvolvido na escola³³ em que você trabalha e consistirá em conversas que teremos sobre o poder de veto. Essas conversas serão gravadas apenas em áudio, não haverá gravação de imagem. Após a gravação de áudio, eu farei a transcrição de nossa conversa, ou seja, escreverei o que falamos e mostrarei a você para que, juntos, possamos escolher o que é importante descrever na pesquisa. Ressalto que não constará na pesquisa o nome verdadeiro da escola e não haverá também a identificação do professor. Você poderá escolher um nome fictício para fazer parte da pesquisa.

13) Os benefícios dessa pesquisa são:

- d) que você, professor, poderá conversar sobre as questões que considera que afetem, seja de maneira positiva ou negativa, o seu processo de ensino-aprendizagem;
- e) que você poderá buscar entender, junto com a pesquisadora, por que e como ocorre o poder de veto assim como quem os pratica;
- f) a partir das reflexões, é possível que você possa lidar com situações em que o poder de veto esteja presente de forma mais consciente.

14) Possíveis riscos envolvidos nessa pesquisa são a exposição de fatos pessoais ou a exposição de situações que envolvam colegas de trabalho ou pessoas hierarquicamente situadas em uma posição superior à do participante. Para evitar esse risco, pretendo construir a pesquisa junto com você, aluno, permitindo que você faça parte do que se tornará dado da pesquisa ou não. Atualmente, as pesquisas que envolvem seres humanos precisam ser autorizadas por um Comitê de Ética em Pesquisa, como ocorreu com esta pesquisa, para garantir a segurança de todos os participantes. Segundo as resoluções que orientam este Comitê (Resoluções 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde), todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos. Por fim, lembro de minha preocupação ética de que vocês, alunos, tenham suas opiniões e decisões respeitadas ao longo de toda a pesquisa.

³³ As conversas tiveram de acontecer por meio de aplicativo de mensagens devido à pandemia de COVID-19.

Que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?

15) Caso você aceite participar, será necessário que você tenha algumas conversas sobre o tema proposto na pesquisa com a pesquisadora. Essas conversas ocorrerão na própria escola em dias e horários negociados entre nós conforme a disponibilidade de cada um.

16) A sua participação é voluntária. Caso você opte por não participar, não terá nenhum prejuízo.

Obrigada por ler estas informações! Se você deseja autorizar sua participação no estudo, assine o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o a mim. Você deve guardar uma cópia destas informações e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro!

1- Eu confirmo que li e discuti com o pesquisador responsável por este estudo os detalhes descritos neste documento.

2- Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

3- Eu entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar participar da pesquisa, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão.

4- Eu concordo que os dados gerados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

5- Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

Nome do professor/professora participante:

Assinatura do professor/professora participante:

Assinatura da pesquisadora:

Data: ____/____/____

CONTATO PARA INFORMAÇÕES ADICIONAIS: caso deseje, você poderá obter mais informações sobre esta pesquisa ou sobre o Comitê de Ética em Pesquisas com:

a) Patrícia Graeff Viana Liquieri Ribeiro, doutoranda em Estudos da Linguagem, responsável por esta pesquisa e professora de língua portuguesa e/ou produção textual da turma, orientada pela Professora Doutora Inés Kayon de Miller.

Pesquisadora: Patrícia Graeff Viana Liquieri Ribeiro

Telefone: (21) 976449834

E-mail: pgraeff@gmail.com

Pesquisadora Orientadora: Professora Doutora Inés Kayon de Miller

Telefone: (21) 3527-1444

E-mail: inesmiller@hotmail.com

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

c) Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Departamento de Letras - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Telefone: (21) 35271447

Observação:

Este documento está escrito em duas cópias. Depois de assinadas estas duas cópias, uma será entregue ao professor(a) e outra permanecerá com a pesquisadora Patrícia Graeff.

Excerto na íntegra utilizado na análise de dados de conversas entre praticantes da aprendizagem

Informações sobre a Geração dos Dados: conversa com Nicole

Patrícia	1 2 3 4 5 6 7	aliás? eu te dei aula acho que dois anos né, é >mas enfim< é, falar um pouquinho sobre, é em que situação durante esse seu tempo na escola, você entende que, já vivenciou sabe o poder de veto é: pode ser nas nossas aulas, ou em qualquer outra aula é, no contexto da escola como um todo
Nicole	8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32	ah tá bom entendi bom eu estudei, ali no Zulu três anos né e, assim têm várias situações em que nós alunos , nós fomos vetados desde mínimas até aquelas que o professor tá : explicando e surgiu um, uma pequena dúvida aí o professor fala pera aí um pouquinho só pra eu terminar e não perder o ponto, aí a gente acaba esquecendo mas isso a gente até entende e também tem, teve né coisas maiores principalmente nesse último ano eu lembro, que a gente ensaiando pra uma apresentação de traBalho da Sara super rigorosa Hj e, a :ou:: a diretora chegou pra gente e falou assim olha eu não quero ninguém ensaiando eu não quero ninguém nem >isso aquilo e aquilo outro< eu quero Enem Hh tem que estudar >para o enem< depois vocês fazem isso, aquilo foi uma parada que me marcou muito né <principalmente> a a minha amiga de turma ela ficou muito indignada e trouxe muito estresse depois disso entendeu então foi um veto, que nos prejudicou de certa forma, porque poderia ter sido uma apresentação Muito boa mas não foi tanto
Patrícia	33 34 35 36 37	entendi acho que eu super me identifiquei com a professora que faz o veto, Hh na hora do, que o aluno faz uma pergunta e o professor >fala< não pera aí um pouquinho, super me identifiquei mas tudo bem Hh
Nicole	38 39 40	ah você é a que mais fazia isso Hh e a e realmente a dúvida fugia da mente depois mas não tem problema acho que até voltava depois

Patrícia	41 42 43 44 45 46 47	mas interessante assim me chamou a atenção que você falou, é, que entendeu né que sofreu o, poder de veto quando você você e seus colegas estavam ensaiando né pra um trabalho acho que, de educação física né e a direção: impediu né esse ensaio é::: porque queria que vocês estudassem pro enem,
----------	--	--

	48 49 50 51 52 53 54 55	é :: e me parece que você num num entendeu isso dessa forma né, porque naquele momento você considerava esse trabalho, é mais importante é do que estudar para o enem ou, ou ,o estudo pro enem estava seguindo bem : ou o enem não era o objetivo principal, por que que você entendeu, isso como um poder de veto
Nicole	56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85	assim eu entendi dessa maneira, não era questão do trabalho ser mais importante, ou >que o ENEM podia ficar pra depois<, é porque a gente tava ali no finalzinho do segundo tempo (0,2) eu acho que poderia ter essa conversa, da direção com os alunos do terceiro ano, no início? do ano letivo porque a gente não consegue se preparar pro enem em dez dias, em vinte dias, não não é assim que a gente se prepara. é o ano inteiro (0,2) na verdade são três anos né Hh porque é todo ensino médio então tem que ter uma preparação desde o início, não adianta pegar só o final, ah falta vinte dias >vamos bota eles pra estudar< isso não adianta (0,2) fora que os alunos que realmente, estavam é ::: assim querendo encarar o enem querendo passar, tavam estudando desde o início do ano, e tinha >bastante gente naquela turma estudando desde o início do ano entendeu< e eu vejo que foi :: atrapalhou a gente um pouco a direção vir pedir isso, bem ali no finalzinho porque: a gente tinha que entregar: né era final de bimestre do último bimestre todo mundo querendo fechar nota pra poder passar, porque se reprovar uma matéria tem que fazer o terceiro ano de novo, era uma coisa muito acelerada, e vir pedir aquilo de surpresa, não foi bacana
Patrícia	86 87 88 89	entendi, e assim Thalia em relação a: ao que você sentiu sabe, como é que você se sente, é ::: passando né, por essa experiência, de poder de veto sabe
Nicole	90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102	então nessa situação, >desse veto que a gente sofreu< assim, que eu encaro Hh é, atrapalhou muito a gente? <tanto que esse grupo> não rolou, a apresentação de dança (0,2) porque, o nosso a nossa coreografia, ela ia ser:: ia pegar vários, várias músicas diferentes sabe, ia ser um mix de dança assim (0,2) e não rolou? porque a gente não <u>Teve</u> o tempo que a gente esperava, que teria entendeu, (0,2) aí eu fui pra um outro grupo, as outras meninas foram pra um outro, teve gente que não apresentou, teve gente que teve que dançar sozinho

Patrícia	103 104 105 106 107 108 109	e assim como é que você enXerga sabe esse poder quando você passa né, por essas situações como é que você <u>Percebe</u> , esse esse poder de veto é, agora que você já terminou né, a escola você, enxerga isso como uma experiência que foi positiva, ou ela foi negativa, e por quê
Nicole	110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146	olha, é o poder de veto eu acho que, não é saudável, eu acho que vale mais a pena a gente conversar e, analisar os fatores pra >poder chegar a uma conclusão<de vetar ou não né porque tem gente que tem >poder pra vetar< que nem Hh foi o caso da direção naquela situação e aquela situação (.) foi prejudicial pra gente porque, o nosso grupo não sei os outros (.) a gente já tava estudando, já faz um tempo e chegar e e falar oh cancela isso daí não foi legal a gente tentou, ensaiar fora da escola, só que não dava certo, porque não batia os horários porque a gente tava estudando sabe então foi uma coisa que nos atrapalhou muito porque a gente tava fazendo algo que não estava atrapalhando o, horário de aula nosso a gente tava usando as horas vagas pra poder fazer o nosso trabalho e e isso foi ruim <u>Me</u> prejudicou de certa forma porque eu fiquei desesperada procurando um grupo pra poder <u>Dançar</u> pra poder ter nota, porque eu tinha perdido muita nota em educação física então, ao meu ver o poder de veto <não é uma coisa legal não é uma coisa bacana> acho que há outras formas de, resolver, uma situação o grêmio estudantil também é:: também sofre muito veto coitado Hh a gente tenta li a gente tentou, e provavelmente as pessoas também né devem estar tentando assim eu espero levar, coisas diferentes alguns projetos e, a maioria da vezes nós somos vetados, é claro que tudo tem, um motivo né tem uma justificativa mas às vezes a gente vê que, talvez não seria o ideal, esse veto seria, melhor pros alunos, a presença daquele projeto, campanha, e tudo mais

Patrícia	147 148 149 150 151	mas assim então não tô entendendo a direção vetou só o <u>Seu</u> grupo de ensaiar, porque pelo o que eu entendi, é : vários grupos estavam ensaiando um ritmo, e aí só o de vocês foi vetado
Nicole	152 153	não? a direção vetou <u>Todos</u> todos os grupos, só que por exemplo, o meu grupo ia

	154	apresentar hip hop, é uma coisa >muito mais
	155	elaborada< muito difícil tem uns passos
	156	doido lá e? tinha os outros grupos que eram
	157	mais fáceis, era::: charme que foi que eu
	158	entrei , era forró:: funk, sabe esses outros
	159	ritmos que, dá pra pegar uma coreografia,
	160	mais fácil porque nós estamos mais
	161	habituaados só aí por isso que eu me mudei,
	162	de mudei imitar uma coreografia a gente
	163	tinha que criar?, e isso foi muito difícil
	164	pra mim. aí eu fui e mudei e no final deu
	165	tudo certo entendeu mas todos os grupos
	166	foram: foram vetados

Patrícia	167	ah agora eu acho que entendi então foi
	168	vetado o enSaio mas a apresentação do
	169	trabalho ela aconteceu mesmo assim ela tinha
	170	que acontecer sem mesmo, sem vocês poderem
	171	ensaiar como vocês gostariam e aí como o hip
	172	hop era difícil pra você você foi pra um
	173	grupo, com uma dança que você que pra você
	174	era mais fácil porque você não ia ter que
	175	ensaiar já que você não podia ensaiar não é
	176	isso
Nicole	177	<isso exatamente> a nossa sorte também é que
	178	a gente ia ter só uma semana, a a professora
	179	por milagre de Deus Deus tocou no coração
	180	dela Hh ela foi e deixou pra uma <u>Outra</u>
	181	semana que ajudou bastante a gente então a
	182	gente teve, a gente ensaiou sei lá, uns
	183	quatro dias né, a o novo grupo e no final
	184	deu tudo certo

Excerto na íntegra utilizado na análise de dados de conversas entre praticantes da aprendizagem

Informações sobre a Geração dos Dados: conversa com Pedro.

Patrícia	185	então é : conta pra mim assim em que
	186	situação na escola é você pode dizer assim
	187	que você entendeu que você :: já vivenciou
	188	já viveu o poder de veto
Pedro	189	eu acho que eu vivenciei muito esse poder
	190	de veto, que não foram muitos momentos né
	191	mas principalmente pelo grêmio estudantil
	192	porque às vezes as pessoas traziam algumas
	193	propostas algumas coisas algumas ideias e
	194	nem tudo podia ser aceito então, é : eu acho
	195	que isso aconteceu <u>Muito</u> com dentro do
	196	grêmio estudantil nesse momento é : que a
	197	gente não podia acatar todas as propostas
	198	que as pessoas traziam

Patrícia	199 200 201	mas você : diz que você não podia acatar você não podia, você ou o grêmio não podia acatar por quê
Pedro	202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 213 214 215 216 217 218 219 220 221 222 223	é ::: eu ficava eu acho que eu tinha uma dificuldade de vetar diretamente as pessoas e falar ah não dá pra fazer isso não pode então eu sempre falava que:::eu ia conversar com a galera né que fazia parte do grêmio realmente tinha coisas que eu levava pra eles, mas tinham outras que eu já falava de cara que não podia que não teria, possibilidade daquilo acontecer e aí né exercer esse veto porque muitas das coisas que as pessoas traziam pra gente eram coisas que, não cabia a nós resolver e aí ::: eu falava oh o grêmio não tem como fazer isso então vocês têm que falar com a direção também tem que procurar a a direção da escola, porque nós não conseguiríamos resolver tudo aquilo que as pessoas estavam trazendo pra gente, então:: esse foi um dos principais motivos, que fazia com que : eu né ou tanto, junto com o pessoal >do grêmio< vetasse algumas coisas que as pessoas levavam pra gente
Patrícia	224 225 226 227	então nessa experiência do grêmio você :: praticou, o veto correto e no contexto escolar como um todo, você já so <u>Freu</u> o poder de veto
Pedro	228 229 230 231 232 233 234 235 236 237 238 239 240 241 242 243 244 245 246 247	sim com certeza Hh isso acontecia muito quando: a gente >queria organizar algum projeto<porque (0,2)por exemplo todas as coisas que a gente organizava pelo grêmio eram experiência feitas é ::em reunião, eu cito muito o grêmio porque ele foi a minha principal dentro da escola então acredito que dentro do grêmio eu vivenciei <u>Muitas</u> coisas que serviram de experiência pra minha vida, e aí ::: um desses exemplos eu cito no grêmio a gente organizava um projeto fazia ele, e na hora a gente sempre é fazia proposta para o pessoal, para os alunos mas nem sempre era acatado nem sempre eles davam, é :: um apoio né, para um projeto que seria para eles mesmos então eu acho que <u>Aí</u> também ou seja, nós não conseguíamos levar o projeto adiante porque, a gente não tinha acontecia um veto o apoio deles isso de certa forma eu, acredito que seja um veto
Patrícia	248 249 250 251 252 253	é :: e como você enxerga esse poder, quando você vivencia situações, é :: nas quais você, percebe o poder de veto assim é uma experiência que você julga positiva, negativa, por quê sabe conta um pouquinho

	254	dessa, experiência de, vivenciar o poder de veto seja praticando, ou sofrendo
Pedro	255 256 257 258 259 260 261 262 263 264 265 266 267 268 269 270 271 272 273 274 275 276 277 278 279 280 281 282 283 284 285 286 287 288 289 290 291 292 293 294 295 296 297 298 299 300 301 302 303	ah eu acho que ninguém gosta de ser vetado sempre quando as pessoas, é ::: imaginam alguma coisa el elas querem que essa coisa se realize, se concretize mas eu sempre tentava contornar essas situações dialogando né quando por exemplo até mesmo nas reuniões do grêmio, nem tudo que eu falava era aceito ou o que as outras pessoas falavam era aceito, mas a gente sempre tentava dialogar, Hh pra poder achar uma ::: uma saída ou algo que pudesse, contemplar todos os pensamentos ali e aí é eu sempre tentava fazer isso pra quan quando dava né no diálogo pra poder resolver as situações e conseguir fazer que não houvesse esse veto mas, têm vezes que realmente não tem jeito e aí, a gente também não pode, obrigar as outras pessoas, a querer que, pensem igual a gente ou que façam o que a gente quer que elas façam eu acho que, que o veto existe e ele acontece né no dia a dia quando a gente pode contornar essa situação dialogando, conversando eu quando a gente pode contornar essa situação dialogando, conversando eu acho positivo mas quando não dá também a gente não tem muito o que fazer né no caso eu sempre tentava contornar uma forma, pra não ser vetado >eu sempre tentava fazer isso< só que, tinha vezes que eu conseguia mas tinham outras vezes que eu não conseguia, e aí tinha justificativas pra aquilo e aí eu realmente via que a pessoa estava certa né algumas vezes isso aconteceu até mesmo com a direção da escola , tinha coisas que a gente levava que a gente fazia proposta, mas não era aceita, e aí ::: por exemplo a Karen né aquela diretora que tava sempre dialogando com a gente ela explicava as razões pelas quais ela falava que aquilo não poderia acontecer que no caso ela estava praticando o veto né que ela era uma autoridade, no caso e aí ela falava explicava a situação e aí :: a gente via que realmente ela estava certa, então eu acho que quando acontece esse diálogo, é tudo, aí as coisas ficam esclarecidas, a gente pode perceber que a pessoa realmente está correta na razão de vetar a gente, e a gente tenta fazer de uma outra forma né
Patrícia	304 305 306 307 308	e na relação assim da sala de aula é ::: você, né a turma com os professores esse é como você disse né o veto ele tá no dia a dia né o poder de veto e aí vocês conseguiam

	309	dialogar : pra enfim né tentar negociar as situações
Pedro	310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334	no ano passado também teve uma coisa interessante que aconteceu na escola que, se eu não me engano foi no primeiro simulado que foi um período que tava chovendo muito e aí a :: a SEEDUC ela tava cancelando algumas aulas e o nosso simulado iria cair num dia que tava previsto muita chuva e aí o pessoal ficou mandando um monte de pá de mensagem pra página do grêmio e tal perguntando se ia ter aula aí eu falei com a Sílvia e aí depois de muita insistência Hh ela, decidiu adiar o simulado pro outro dia, eu não lembro quando foi exatamente mas eu acho que, isso de certa forma também foi um veto, porque foi uma reivindicação que muitas pessoas estavam fazendo, ou seja foi um veto à escola naquele momento mas ela viu que, era algo que :: fazia sentido então a gente dialogou e ela concordou em :: em suspender naquele dia e passar pra o dia seguinte, eu acho que isso também foi um negócio muito interessante , porque mostrou ::: assim que o diálogo também, é : mostra né que a :: o veto às vezes ele se faz necessário
Patrícia	335 336 337 338 339 340	e em relação assim, a :: sentimento sabe você que, viveu uma experiência intensa na escola né tanto de praticar o poder de veto quanto de sofrer, em relação ao que você s que vetar e também em relação, a : às situações em que você, foi vetado
Pedro	341 342 343 344 345 346 347 348 349 350 351 352 353 354 355 356 357 358 359 360 361 362	no início, como eu falei eu tinha muita dificuldade, para poder falar um não para as pessoas >para poder praticar< esse veto, e aí eu ficava meio aflito né meio preocupado de magoar a outra pessoa isso me deixava, um pouco nervoso mas depois é :: eu tive que começar a lidar com essas situações porque as demandas iam, chegando e a gente não podia atender tudo que as pessoas queriam então, eu aprendi a lidar com isso, é : e aí, né depois a prática do veto foi ficando mais, comum porque eu, conversava com as pessoas então eu explicava para elas porque aquilo não poderia acontecer, e claro que eu também sentia ::: essa sensação de por exemplo impotência quando a gente não podia fazer alguma coisa que a gente queria, ou quando recebia um não, fi né, era uma sensação de impotência que eu sentia mas, eu via que realmente não tinha como ser feito porque assim como eu explicava para as outras pessoas eu dava uma

363	justificativa, quem praticava o veto comigo
364	sempre também tinha uma justificativa boa
365	então não era ::: aquele negócio que só
366	falavam não e ponto final né tinha sempre
367	uma justificativa então isso de certa forma
368	é :: aliviava, um pouco porque claro quando
369	a gente não pode fazer algo, principalmente
370	quando teve :: a situação do projeto lá
371	intercultural lá na escola , eu acho que
372	esse foi Hj o pior veto Hh do ano passado
373	porque aí <realmente eu fiquei triste né
374	fiquei chateado que o projeto não poderia
375	acontecer> esse foi o pior, mas depois eu :
376	vi que a situação realmente naquele contexto
377	não teria como acontecer e aí a gente tem
378	que lhe dar com essas situações difíceis né
379	porque elas sempre vão acontecer na nossa
380	vida o projeto, eu eu já tinha realizado
381	com o grêmio da minha antiga escola aí eu
382	leveí lá pro Zulu : apresentei pro grêmio e
383	tal, igual a gente fez na primeira reunião
384	do ano, e ele estava previsto, para :::
385	abril se eu não me engano dia vinte e seis
386	porque a gente queria fazer esse projeto pra
387	comemorar o dia da latinidade ou da América
388	Latina, e ele já previa, que a gente teria
389	que conversar com a professora de espanhol
390	pra :: poder pedir ajuda auxiliar:: né e::
391	ela poder trabalhar junto com a gente, e aí
392	eu apresentei esse projeto pra Sílvia, né
393	eu: expliquei que era um projeto do grêmio,
394	que a gente queria muito a ajuda dela, aí
395	ela <olhou assim>AÍ EU FUI EXPLICANDO e aí
396	ela começou a gostar também da proposta, e
397	aí >foi muito bacana porque ela participou
398	com a gente o tempo todo<, aí no dia que eu
399	apresentei, eu expliquei como seria e
400	naquele mesmo dia a gente começou a
401	definir, é qual seria o planejamento, quais
402	turmas iam ficar com o quê, aí a gente
403	passou junto nas salas pra poder explicar,
404	e aí foi muito bacana porque ao longo do
405	processo todo ela ficou junto com os alunos
406	diretamente, fazendo, todas as pesquisas a
407	forma como ela recebeu a gente ela, <u>Ouv</u> iu
408	né e participou junto ?aí depois depois que
409	a gente tinha feito a feira, aí ::: esse
410	negócio tinha ficado na minha cabeça eu
411	também li um negócio na::: internet,
412	voltando da minha aula de espanhol, e aí eu
413	pensei no projeto tal, formulei a proposta
414	quando cheguei em casa , fui <no dia
415	seguinte> apresentei pra ela, aí leu e achou
416	<super bacana> e na mesma hora acho que foi
417	no mesmo ?dia ela mostrou pra Karen e aí que
418	a gente começou a pensar ?isso foi uma

	419 420 421	semana antes do encontro com o secretário de educação, então as coisas estavam, se encaixando perfeitamente aí deu tudo certo
Patrícia	422 423 424 425 426	hum :e por que que essa : situação do projeto intercultural :é : foi um veto né que mexeu mais com você, qual por que qual foi a motivação: o que que isso representou pra você
Pedro	427 428 429 430 431 432 433 434 435 436 437 438 439 440 441 442 443 444 445 446 447 448 449 450 451 452 453 454 455 456 457 458 459 460 461 462 463 464 465 466 467 468 469 470 471 472 473 474	eu acho que foi ::: esse foi um, dos vetos mais impactantes que eu tive no ano passado porque, esse projeto é ::: começou, <u>Muito</u> antes de chegar aquela data então, eu participei desde o início desde quando a gente fez aquela feira latina aí ::: eu tive é pensei nessa proposta de, é::: criar um projeto intercultural mostrei pra galera do grêmio >depois mostrei pra direção< ,e aí depois a gente mostrou pro secretário de educação, então desde o início eu sempre estive muito engajado com esse projeto é, marcando as reuniões falando com a galera, a gente chegou a fazer abaixo assinado na escola então, eu fiquei muito envolvido com isso e::: foi tipo uma gravidez né que foi gestando e tal os meses foram passando e a gente lá esperando aí nas férias eu fui na com a na na SEEDUC na reunião com a Karen então eu sempre estive muito próximo desse projeto acompanhando todos os passos então isso foi criando uma expectativa <u>Muito</u> grande né e quando chegou naquele momento que ele que a gente recebeu a notícia que ele não poderia acontecer por causa das circunstâncias que estavam acontecendo no Equador naquele foi momento eu acho que isso um pouco decepcionante, porque era algo que a gente já estava aguardando muito com muita expectativa em cima disso ,e aí como o projeto foi amplamente divulgado, eu acredito que outras pessoas também compartilharam, dessa expectativa, então quando chegou naquele momento que a gente viu que ele realmente não poderia acontecer <u>Por</u> conta daquelas coisas eu acho que isso foi muito :: impactante e aí eu acho que foi por isso que::: que foi muito> impactante pra mim< e aí realmente : foi algo que me deixou, bem abalado naquele momento o veto eu acho que ele sempre vem acompanhado de uma ideia então a gente pensa na ideia e aí a gente apresenta e alguém veta ele então, de qualquer forma sempre vai ter uma expectativa em torno daquilo, e aí depende se é uma expectativa grande se é uma expectativa pequena depende de quanto você vai estar <u>Engajado</u> esperando que a sua ideia

	475	não <receba> um veto né e Hh naquele momento
	476	eu estava esperando que a minha ideia >não
	477	recebesse veto nenhum< mas, não foi possível
Patrícia	478	entendi >agora me diz uma coisa< é você né
	479	é ::: foi aluno, do Zulu, <u>Agora</u> você é um
	480	::: recente universitário da UFRJ :::
	481	estudante de letras (0,2) é ::: e ::: e >tá
	482	de volta no Zulu< né nem saiu Hh só que
	483	agora, você, fala de um outro lugar digamos
	484	assim, um estagiário né é :: conta um
	485	pouquinho sobre essa influência, é do poder
	486	de veto na sua formação é como aluno né e
	487	agora nesse outro lugar que você está né,
	488	que também implica relações de veto
Pedro	489	sim >essa pergunta é bem interessante<
	490	porque: toda vez que eu tô escrevendo lá no
	491	quadro e :::alguém pergunta alguma coisa eu
	492	lembro daquela aula que você falou sobre
	493	isso né e aí ::: é incrível porque acontece
	494	a mesma coisa porque às vezes eu estou
	495	escrevendo algo e alguém pergunta e aí eu
	496	falo espera só um minuto porque::não dá pra
	497	concentrar aqui e isso é muito interessante
	498	vou terminar de responder a pergunta agora
	499	Hh sim é uma coisa totalmente diferente
	500	estar do outro lado, e ::: como eu acabei
	501	de sair da escola, eu ainda, eu acho que eu
	502	ainda me sinto em maior <u>Parte</u> muito mais :::
	503	perto dos alunos do que com os professores,
	504	então, eu sei ::: coisas que eu sentia que
	505	eu presenciava e tal como aluno e eu sei que
	506	eles pensam >exatamente a mesma coisa< então
	507	eu tento evitar fa é fazer essas coisas,
	508	um exemplo disso né alguns vetos que eu via
	509	que os professores faziam na sala de aula
	510	que eram coisas bobas pequenas que eu
	511	considero, não muito importantes ou não
	512	muito relevantes, é ::: a questão do celular
	513	::: ou de algumas conversas, no meio da aula
	514	é ::: eu falo sempre com o pessoal lá e é
	515	>na última semana isso aconteceu< que, eu
	516	não me importo que o pessoal converse né
	517	durante as au durante eu >o momento que eu
	518	tô escrevendo< no quadro ou que use o
	519	celular e aí eu não vou ficar vetando isso
	520	>o tempo todo < ah não mexe não faz isso não
	521	fala porque isso também é chato não dá pra
	522	controlar >todo mundo o tempo todo< mas eu
	523	só peço que preste atenção no momento que
	524	eu estou explicando porque eu estou falando
	525	, as coisas importantes, então, eu também
	526	tento não <u>vetar</u> é : essas coisas muito
	527	pequenas, mas eu também peço que eles não
	528	me vetem, Hh no momento que eu preciso e
	529	essa coisa, de falar : enquanto >tá
	530	explicando< eu acho que isso sempre

	531 532 533 534 535 536 537 538 539 540 541 542 543 544 545 546 547 548 549 550 551 552 553 554 555 556 557 558 559 560 561 562 563 564 565 566	acontecía, e aí ::: não ::: tem como evitar :: pedir pro pessoal esperar um pouco porque : se não a gente acaba perdendo a linha de raciocínio também, mas eu sempre tento é ::: evitar ao máximo que isso aconteça então quando eu percebo que ::: eles querem falar alguma coisa eu sempre deixo eu sempre pergunto sempre questiono, justamente porque sei que não é fácil você ::: <u>Falar</u> algo que o professor tá perguntando, pra sala toda que vai está escutando né porque tanto você pode falar uma coisa certa quanto errada, então eu acho que também é um ::: pouco é é como se fosse um ato de coragem você conseguir responder o que o professor tá perguntando lá na frente então eu acho isso muito bacana e eu sempre faço esses questionamentos pra que eles possam re é falar >pra sala toda poder escutar< então eu tento :: quase <u>Nunca</u> interromper enquanto eles estão respondendo alguma coisa e, eu acho que::: em relação aos alunos, o veto parte muito mais é::: porque assim eles são maioria então óbvio que caso eles tentem fazer alguma coisa, eles vão estar em vantagem eu acho que isso acontece <u>Muito</u> é quando eu tento falar algo quando eu tento explicar né na parte importante e aí sim::: o pessoal fica conversando atrapalha, não presta atenção é::: isso não tem acontecido muito mas eu sinto é:: eu sinto que, nesses momentos principalmente eu me sinto vetado e dá até um: uma cer um um é, qual é a palavra eu me inconformo um pouco e aí: eu acho que nesses momentos, acontece os vetos que mais me deixam: nervosos assim
Patrícia	567 568 569	e por quê: esse veto de você, é: esse veto que você relatou na sala de aula te incomoda tanto te deixa nervoso
Pedro	570 571 572 573 574 575 576 577 578 579 580 581 582 583 584 585 586	porque, naquele momento que eu estou explicando algo para eles eu acho que é ::: eu tenho certeza que é algo que eles vão precisar que é algo relevante para eles que eles vão precisar usar na prova, por exemplo e aí eu não consigo transmitir a mensagem ou seja eu não consigo <u>Falar</u> porque, eles como são maioria estão falando mais alto e eu não :: eu é e é aquilo eu em sinto impotente eu não consigo, competir com eles eu não explicar enquanto outras pessoas estão falando e aí já que eu peço que, nos momentos da explicação, que os momentos >da explicação< sejam os únicos momentos que eles em prestam atenção mim e isso não acontece, eu me sinto vetado aí, porque eu não consigo transmitir a mensagem que vai

587	ser importante para <u>Eles</u> ou seja eles que
588	deveriam ter interesse naquilo, não têm
589	ficam conversando então isso me deixa bem
590	nervoso e eu também não pensava que::: estar
591	no espaço da sala de aula (0,2) assim como
592	professor era tão difícil na é::: >eu não
593	imaginava não tinha essa ideia eu acredito
594	que eles também não tenham< então::: é bem
595	diferente porque são vários pequenos vetos
596	que vão acontecendo, é quando:: prepara o
597	material em casa né é:: faz o planejamento
598	leva pra sala de aula e o aluno, não faz o
599	dever não copia fica dormindo, é: pergunta
600	se precisa copiar: uma coisa que é óbvia né,
601	é: então acredito que essas coisas são
602	professores sofrem na sala de aula