



Melissa Calderaro Guimarães

**Emoções no Ensino Remoto Emergencial:
reflexões sobre práticas pedagógicas em
tempos de pandemia.**

Dissertação de Mestrado

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

Orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Coorientadora: Inés Kayon de Miller

Rio de Janeiro

Setembro de 2022



Melissa Calderaro Guimarães

**Emoções no Ensino Remoto Emergencial:
reflexões sobre práticas pedagógicas em
tempos de pandemia.**

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

Adriana Nogueira Accioly Nóbrega
Orientadora
Departamento de Letras – PUC-Rio

Inés Kayon de Miller
Coorientadora
Departamento de Letras – PUC-Rio

Liana de Andrade Biar
Departamento de Letras – PUC-Rio

Janaina da Silva Cardoso
UERJ

Rio de Janeiro, 26 de setembro de 2022.

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

Ficha Catalográfica

Guimarães, Melissa Calderaro

Emoções no ensino remoto emergencial: reflexões sobre práticas pedagógicas em tempos de pandemia / Melissa Calderaro Guimarães; orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega ; coorientadora: Inés Kayon de Miller. – 2022.

97 f.; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2022.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Linguística aplicada. 3. Prática exploratória. 4. Autoetnografia. 5. Avaliação. 6. Crenças e emoções. I. Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly. II. Miller, Inés Kayon de. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. IV. Título.

CDD:400

Para minha mãe, Cleuza, por todo o amor, apoio e incentivo nos estudos, mesmo que agora do céu.

Para minha avó, Doraci, por todo o amor, ajuda e incentivo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me proteger e me iluminar sempre sem seus propósitos, por me guiar ao longo desta e de todas as jornadas que já percorri, por sempre me mostrar os caminhos da resiliência, da paciência, do amor, da paz e da bondade, e por me abençoar sempre, iluminando-me sempre quando necessário.

À minha mãe, porque sem ela eu não seria quem sou. Obrigada por ter sido e continuar sendo, mesmo que aí de cima, minha inspiração de vida. Obrigada por ser uma pessoa tão especial, incrível, iluminada, amada e bondosa, da qual eu tenho tanto orgulho e na qual eu sempre tento me espelhar.

Obrigada por me amar incondicionalmente e fazer sempre de tudo por mim em toda a minha adolescência. Sempre falava que eu ia estudar e passar para uma universidade do Rio de Janeiro, e aqui estou, terminando o tão sonhado mestrado! Obrigada por ser minha melhor amiga em todos esses anos que convivemos, juntinhas, minha confidente, parceira de risos e conselhos. Obrigada por me incentivar todos os dias e por acreditar em mim mais do que eu mesma, em alguns momentos. Obrigada pelas cartinhas e poder tê-la tatuado em minha pele e registrar o quanto você sempre acreditou em mim. Obrigada por ser a melhor mãe do mundo. Se eu tivesse que escolher minha mãe, sempre seria/será você, de onde estiver. Eu te amo eternamente.

À minha avó, Doraci, nossa querida Baby, por todo amor, carinho, ajuda, amizade, confiança e incentivo. Obrigada por cada comidinha que fez para que eu pudesse levar para o Rio e não precisar perder tempo cozinhando e sim estudando. Obrigada por cada auxílio financeiro, segurando a minha mão, sempre que necessário. Obrigada pelo incentivo ao estudo, sempre dizendo que eu deveria fazer o mestrado e conseguir o tão sonhado diploma. Obrigada pelas ligações de vídeo do Whatsapp, mesmo que de madrugada, só para saber se estava bem. Obrigada pelas conversas, risadas e piadas, tentando sempre me fazer feliz e tirar um sorriso de mim, mesmo quando as coisas não estavam fáceis. Obrigada por ter ido me ver na minha formatura da Universidade, foi muito especial torcer por mim lá. Obrigada por cada momento, cada ligação e cada puxão de orelha. Eu te amo, vó.

À minha grande amiga e mãe de coração Adriana Boscardin. Obrigada por vibrar cada conquista minha. Obrigada pelos incentivos diários, por acompanhar esse processo desde o dia em que vimos meu nome na lista de aprovados até este momento. Obrigada pelos cafés, almoços, lanchinhos e jantares repletos de afeto e conselhos. Obrigada por ser meu guia, me levando sempre adiante. Sem você eu não conseguiria ir até o fim. Obrigada por querer e almejar comigo, por estar ao meu lado. Te amo.

Ao meu pai. Obrigada por ter reaparecido na minha vida, mesmo que tardiamente. Obrigada pelo bom dia de sempre, pela preocupação comigo e pelo carinho. Eu sei que você está muito feliz com essa minha nova conquista e aonde cheguei como profissional acadêmica. À minha vó Rosulina, por todo apoio e carinho, e pela inspiração no magistério.

Ao meu tio, César, por todo o amor, carinho, amizade, confiança e parceria. Obrigada por me ajudar das formas que você podia sendo fiador no apartamento que morei no Rio para estudar e por acreditar sempre na minha capacidade de vencer. Às minhas tias, Claudete e Cleuzenir, por todo o amor, carinho, amizade e parceria.

Obrigada pelos almoços, edredons lavadinhos e cheirosos, além das das marmitas que levava para o Rio. Pelas noites dormidas em suas residências e pelo imenso incentivo nos meus estudos. À minha tia Rosana, por toda inspiração que eu tenho no magistério e por querer sempre o meu melhor, por me guiar nos conselhos profissionais e contribuir sempre para minha formação.

À minha querida orientadora e professora, Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, pelos ensinamentos, apoio e conselhos. Obrigada por ter sido e por ser minha segunda mãe nas reuniões de orientação, nas aulas e nas conversas do grupo de pesquisa, me acalmando sempre que necessário. Obrigada por toda a ajuda durante as aulas da pós-graduação, sempre me tirando dúvidas e me apoiando. Obrigada por me convidar para o seu grupo de pesquisa. Obrigada por acreditar em mim e na minha capacidade intelectual. Sou extremamente grata por tudo que você fez e faz por mim.

À minha querida coorientadora, Inés Kayon de Miller, por todos os ensinamentos e por sempre compartilhar seu vasto conhecimento. Obrigada pelas aulas e pelos trabalhos enriquecedores nas aulas de mestrado. Obrigada por ter me aceitado como orientanda e por ter me ensinado muito durante suas aulas como aluna, que foi de suma importância para minha formação profissional, me proporcionando experiências maravilhosas. Obrigada por confiar tanto em mim e na minha capacidade profissional. Obrigada por todo o carinho, o amor, os conselhos e os puxões de orelha. Obrigada por ser minha coorientadora de coração e por também ser (quase) minha segunda mãe junto com a Adriana. Sou extremamente grata por tudo que você fez.

Ao meu querido parceiro, amigo e coorientador, Julio Nascimento, obrigada por todos os encontros, orientações e confidências existidos até hoje. Obrigada por toda ajuda, leituras e releituras, por todo incentivo e por compartilhar sua inteligência comigo. Obrigada pela paciência e pela união, pelas mensagens inspiradoras que não me fizeram desistir. Obrigada por vibrar cada processo comigo até o fim desta dissertação. Obrigada por se emocionar comigo nos momentos bons e ruins. Sou extremamente grata por ter entrado na minha vida academicamente e permanecê-la como um amigo querido.

A todos os meus familiares, pois cada um teve e/ou tem um papel muito importante na minha vida e na minha formação. Obrigada por todo o amor. A todos os meus amigos de infância, do colégio e da vida, em especial, à Gabrielly Caputo, André Motta e à Rafaela Dugin. Obrigada pelas risadas, pelas conversas, pelo incentivo e conselhos, pelos bons momentos juntos e até pelas brigas. Obrigada por me apoiarem e por reclamarem que eu sumi algumas vezes.

Aos meus amigos de mestrado, em especial, à Elaine Barbosa Amarante Dantas, por todo o apoio moral, pela parceria e pela ajuda em trabalhos ao longo desses dois anos. Obrigada pelas conversas informais, pelos desesperos coletivos, pela convivência maravilhosa nas aulas mesmo que virtuais, pelas brincadeiras e pelas risadas. Obrigada aos que me puderam mostrar novas perspectivas acerca de diversos assuntos e por dividirem momentos bons e de desespero. Estamos juntos. Às professoras Janaina da Silva Cardoso e Liana de Andrade Biar, por terem aceitado gentilmente o convite de compor a minha banca. Agradeço por terem lido meu trabalho e pelas contribuições para esta pesquisa.

Ao meu querido aluno colaborador, Bruno. Obrigada por aceitar e conversar comigo e por ter participado deste trabalho, cuja importância não tenho como mensurar. Obrigada por ter construído junto comigo e por ser parte dele.

Obrigada por ter sido meu aluno desde os 10 anos de idade. Obrigada por compartilhar de muitos pensamentos e valores profissionais em comum e por ser meu companheiro durante esse tempo todo de aulas e conversas informais. Obrigada por ser além de aluno, um parceiro.

A todos os professores que tive na época de escola, pelo conhecimento e pela aprendizagem. Muito obrigada por todas as lições e por todo o carinho. A todos os professores da minha graduação na UNIRIO, que me mostraram diferentes formas de enxergar o conhecimento, de pensar e de refletir. Por me apresentarem o PIBID e diferentes realidades no ambiente escolar com as quais me deparei. Todos foram muito marcantes, mas não posso deixar de agradecer especialmente aos professores Daniel Silva, Luciana Vilhena e Cristina Rigoni. Obrigada pelo carinho e pelos ensinamentos.

A todos os funcionários do departamento de Letras, por sempre me atenderem com muita atenção e respeito todas as vezes que precisei. Meu agradecimento especial para a Chiquinha, que tanto me ajudou na pós durante estes dois anos. À PUC-Rio, por todo apoio e estrutura oferecidos a mim, mesmo que em ambiente virtual, e, a todos os alunos e pelas bolsas concedidas na graduação e no mestrado. Tenho muito orgulho de ter sido e de ser aluna desta instituição. A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram em minha formação e/ou me ajudaram na elaboração deste estudo. À CAPES, pela bolsa de estudo concedida a mim, pois o trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resumo

Guimarães, Melissa Calderaro. Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (Orientadora) e Miller, Inés Kayon de (Coorientadora). **Emoções no ensino remoto emergencial: reflexões sobre práticas pedagógicas em tempos de pandemia**. Rio de Janeiro. 2022. Dissertação de Mestrado –Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa lança luz às práticas pedagógicas que envolvem o sistema on-line de ensino, práticas estas capazes de suscitar diversas emoções no ambiente escolar. O objetivo é de reconhecer e aprofundar reflexões acerca dos estudos sobre crenças e emoções da sala de aula on-line, dos significados gerados nas interações discursivas e nas emoções que surgiam a partir das crenças no discurso analisado no ambiente escolar de Ensino Remoto Emergencial em virtude da pandemia da Covid 19, numa perspectiva autoetnográfica, exploratória e contextualizada. A pesquisa também busca estabelecer significados acerca das relações co-construídas por meio das crenças que emergem na interação professora/aluno colaborador. Para tanto, faço uso de conceitos teóricos advindos da: Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; 2013; MILLER, 2013), Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2006; MILLER et al., 2008), Autoetnografia (ELLIS, 2004; ADAMS; BOCHNER; ELLIS, 2011; DENZIN; LINCOLN, 2000; BOCHNER; ELLIS, 2000), Crenças (BARCELOS, 2001, 2003, 2004; BARCELOS; ABRAHÃO, 2006; ANDRÉ, 1996; KALAJA, 1995), Emoções (ZEMBYLAS, 2003a, 2003b, 2005; REZENDE; COELHO, 2010; FAIRCLOUGH, 2001; 2003; hooks, 2013; LE BRETON, 2021), Ensino Remoto Emergencial (FONSECA; CARDOSO, 2021), Avaliação (THOMPSON; HUNSTON, 2000; THOMPSON; ALBA-JUEZ, 2014; THOMPSON, 2000; MARTIN; WHITE, 2005, HALLIDAY, 1985, 1994; 2010; 2014), Linguística Sistêmico- Funcional (FUZER; CABRAL, 2014; NEVES, 1997; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Alinhada ao paradigma da pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), à perspectiva contemporânea da Linguística Aplicada e ao viés ético-metodológico da Prática Exploratória,

apresento a análise de excertos de conversas de potencial exploratório sobre o ambiente escolar on-line. Tomo por base o pressuposto de que as emoções são suscetíveis a variações provocadas pelo ambiente sociocultural em que se encontram (REZENDE; COELHO, 2010). As crenças e as emoções encontradas nas interações com o aluno colaborador são observadas e estudadas considerando o contexto micro, quanto em contexto macropolítico, dentro das reflexões e co-construções de significados que foram identificadas. Para a interpretação dos dados, analiso os significados das crenças e das emoções encontradas nas conversas de caráter exploratório gravadas para a investigação. Quanto à análise dos discursos gerados e nossas conversas exploratórias, entendemos que, em sua maioria, que o aluno colaborador construiu ao longo de sua trajetória acadêmica crenças acerca da relação professor/aluno, que foram capazes de interferir no seu processo de ensino-aprendizagem, suscitando emoções que puderam construir significados para as práticas pedagógicas no ambiente on-line de ensino.

Palavras-chave

Linguística Aplicada; Prática Exploratória; Autoetnografia; Avaliação; Crenças e Emoções; Ensino-aprendizagem de língua portuguesa; Ensino Remoto Emergencial.

ABSTRACT

Guimarães, Melissa Calderaro. Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (Advisor) and Miller, Inés Kayon de (Co-advisor). **Emotions in remote emergency teaching: reflections on pedagogical practices in pandemic times.** Rio de Janeiro. 2022. Master's Thesis – Department of Letters, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro.

This research focuses on pedagogical practices and the related emotions involved in the online educational system. The goal of this autoethnographic, exploratory and contextualized study is to recognize and make deep reflections about the beliefs and emotions that emerge in online classes and to analyze the discourse generated during the interactions that took place in the private tutoring sessions that occurred during the emergency remote study period due to the covid-19 pandemic. In order to do that, I utilize theoretical concepts that come from: Applied Linguistics (MOITA LOPES, (MOITA LOPES, 2006; 2013; MILLER, 2013), Exploratory Practice (ALLWRIGHT, 2006; MILLER et al., 2008), Autoethnography (ELLIS, 2004; ADAMS; BOCHNER; ELLIS, 2011; DENZIN; LINCOLN, 2000; BOCHNER; ELLIS, 2000), Beliefs, (BARCELOS, 2001, 2003, 2004; BARCELOS; ABRAHÃO, 2006; ANDRÉ, 1996; KALAJA 1995), Emotions (ZEMBYLAS, 2003a, 2003b, 2005; REZENDE; COELHO, 2010; FAIRCLOUGH, 2001; 2003; hooks, 2013; LE BRETON, 2021), Emergency Remote Teaching (FONSECA; CARDOSO, 2021), Evaluation (THOMPSON; HUNSTON, 2000; THOMPSON; ALBA-JUEZ, 2014; THOMPSON, 2000; MARTIN; WHITE, 2005, HALLIDAY, 1994; 2014), Systemic-Functional Linguistics (FUZER; CABRAL, 2014; NEVES, 1997 ; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Aligned with the qualitative research paradigm (DENZIN; LINCOLN, 2006), the contemporary perspective of Applied Linguistics and the ethic-methodological framework of Exploratory Practice, I present the analysis of the conversation exchanges oriented by an exploratory perspective to the online school environment. I assume that the emotions are susceptible to variations provoked by the sociocultural environment in which they emerge (REZENDE; COELHO, 2010). The beliefs and emotions identified in the

interactions co-constructed with the collaborating student are observed and studied within a micro context and within a macropolitical context. For the data interpretation, I analyze the meanings of the beliefs and emotions found in the exploratory conversations recorded for investigation. The data analysis of our exploratory conversations yielded the understanding that the collaborating student built, throughout this academic trajectory, beliefs regarding his student-teacher relation that interfered in this process of studying-learning by bringing to the surface emotions about pedagogical practice in the online study environment.

Keywords

Applied Linguistics; Exploratory Practice; Evaluation; Beliefs and Emotions; Emergency Remote Teaching; Portuguese language teaching-learning.

Sumário

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	15
CAPÍTULO 1 - A PRÁTICA EXPLORATÓRIA.....	20
1.1 A Prática Exploratória na sala de aula.....	20
1.2 Minha vivência da Prática Exploratória.....	23
1.3 Um olhar autoetnográfico na Prática Exploratória (P.E.).....	25
1.4 Por que esta pesquisa se insere no contexto autoetnográfico?.....	26
1.5 A sala de aula na perspectiva da Linguística Aplicada.....	27
CAPÍTULO 2 - CRENÇAS E EMOÇÕES NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	30
2.1 Ensino Remoto Emergencial e seus reflexos no contexto educacional brasileiro.....	30
2.2 As crenças no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE).....	32
2.3 O discurso no ambiente de Ensino Remoto Emergencial (ERE).....	37
2.4 O Discurso e as implicações nas emoções.....	41
2.5 Emoções e sentimentos: uma breve abordagem.....	43
CAPÍTULO 3 - A AVALIAÇÃO A PARTIR DAS CRENÇAS E EMOÇÕES NO DISCURSO.....	46
3.1 O uso da linguagem na interação discursiva social.....	46
3.2 A Avaliação dentro de um discurso contextualizado.....	48
3.3 A avaliação e o construto das crenças e das emoções	50
3.4 Crenças, emoções e seus significados avaliativos.....	51
CAPÍTULO 4 – DECISÕES METODOLÓGICAS.....	52
4.1 Caracterização, objetivo da constituição e delimitação dos registros.....	52
4.2. O contexto da pesquisa.....	55
4.2.1. O contexto da escola do discente e o de reforço escolar.....	55
4.2.2. O contexto do aluno participante	56
4.2.3. A professora- pesquisadora.....	57
4.3. A geração de dados.....	59
4.4. Transcrição dos dados e procedimentos de análise.....	60
4.5 Arcabouço Analítico	61

CAPÍTULO 5- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	62
5.1. Análises de marcadores avaliativos léxico- gramaticais e da oralidade dos aspectos linguísticos e emocionais	62
5.1.1. A crença em que o professor não participa do processo de avaliação e reflexão do aluno.....	63
5.1.2 A crença a respeito do Ensino Remoto Emergencial.....	65
5.1.3 Crença em um padrão de comportamento estereotipado que rotule o professor como “sendo de família”	68
5.1.4 Crença em que todo professor deva assumir a linguagem formal....	73
5.1.5 Crença em que a atividade presencial é mais eficaz do que a atividade on-line.....	75
5.1.6 Crença em que o reforço escolar presencial é mais eficaz do que o on-line.....	77
5.2 As emoções mais recorrentes no discurso analisado.....	80
5.2.1 Emoções na pandemia: A presença da insatisfação.....	81
5.2.2 Emoções na pandemia: A presença da insegurança.....	83
5.2.3 Emoções na pandemia: A presença da surpresa e da indignação....	85
CAPÍTULO 6 - ENTENDIMENTOS TRANSITÓRIOS ACERCA DAS ANÁLISES DOS DADOS.....	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXO 1	93
ANEXO 2.....	94
ANEXO 3.....	96

*A maior glória em viver não está em jamais cair,
mas em nos levantar cada vez que caímos.*

Nelson Mandela

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente dissertação tem o objetivo principal de reconhecer e aprofundar reflexões acerca dos estudos sobre crenças e emoções da sala de aula on-line, dos significados gerados nas interações pela linguagem, nas crenças e nas emoções que surgiram em um ambiente de ensino remoto emergencial, numa perspectiva autoetnográfica, exploratória e contextualizada, sob o ponto de vista do aluno colaborador escolhido para tal estudo e, de mim, professora, pesquisadora, co-construtora e colaboradora nestas reflexões durante as aulas que se sucederam.

A pesquisa também analisa e reflete os significados das emoções do aluno colaborador e da professora pesquisadora surgidas discursivamente por meio das interações que se sucederam e suas implicações nesse novo cenário de ensino, estabelecendo significados acerca das relações estabelecidas entre as crenças surgidas na interação professora x aluno e as emoções que nelas estão inseridas.

O contexto em que a pesquisa se insere gira em torno de uma mudança de ambiente de ensino, que sai do ambiente escolar presencial e passa a ser realizado no ambiente de ensino remoto emergencial, em virtude da pandemia da covid-19 durante os anos de 2020 e 2021. Estabelecer um limite entre dois ambientes conflitantes – casa e escola – foi um grande desafio para os alunos de uma forma geral e para mim também, que além de professora atuo como educadora e mediadora nesse novo espaço escolar: a sala de aula on-line.

Diante desse cenário reconfigurado da sala de aula que entrou fortemente em cena no ano de 2020 para o ambiente de ensino Remoto Emergencial, houve, e ainda há, um constante desafio em estabelecer sucesso no processo de ensino-aprendizagem que se dá pela interação social presencial, já que os alunos se encontravam fisicamente isolados em virtude da pandemia do vírus da COVID-19 e permaneceram até 2021 de forma remota.

No decorrer da pandemia, de acordo com Fonseca e Cardoso (2021), é de conhecimento de toda a sociedade brasileira que grandes parcelas do sistema educacional – instituições e indivíduos – não estavam técnico ou educacionalmente preparados para trabalhar remotamente. Em relação ao distanciamento físico provocado pela pandemia, só havia uma opção para o ambiente escolar naquele momento: o ensino remoto.

Entretanto, a partir do momento em que o sistema Ensino Remoto Emergencial se tornou híbrido em 2021, optei pelo ambiente on-line para lecionar aulas de reforço escolar, decisão essa que se deu por uma construção mútua entre mim, professora, os responsáveis e os alunos que têm aula comigo nas disciplinas de língua portuguesa, redação e literatura; no intuito de prezar sempre e em primeiro lugar, pela segurança e o bem-estar de cada um deles.

Sabemos que a aula de reforço escolar, em sua maioria, é realizada em contraturno do horário da escola efetiva do aluno e desenvolvida, em grande parte, na residência do professor ou do discente. E o principal diferencial da aula particular para a aula tradicional sempre foi essa proximidade entre professor e aluno, estabelecendo laços afetivos para que haja sempre um melhor rendimento no processo de ensino- aprendizagem, já que, a partir do momento em que o aluno firma um laço afetivo comigo, passa a confiar mais no meu trabalho e, conseqüentemente, apresenta uma maior predisposição para co-construir conhecimento naquele momento específico de aprendizagem.

Entendo como principal papel do professor de reforço escolar o de construir um ambiente de ensino leve, capaz de atrair o aluno e conseguir usar abordagens que engajem, estimulem e tragam vivências para os alunos, sendo estes capazes de fazerem conexões com o que apreendem no dia a dia, a fim de suprir suas carências de aprendizado; construção essa que não é nada fácil e que traz para esse espaço uma série de subjetividade dos alunos em si, cada um com sua particularidade, seu problema e sua carência.

Vejo que a importância deste reforço on-line ou presencial vai além dos conteúdos ensinados em sala de aula, por ser uma oportunidade para que o aluno desenvolva, juntamente comigo, autonomia nos estudos e aprenda a fazer, por

exemplo, esquemas, com listas, resumos, mapas mentais, entre outras estratégias para a fixação do conteúdo, tornando-se sujeito agente no processo de ensino-aprendizagem. (MILLER; CUNHA, 2019, MORAES BEZERRA, 2007, MILLER et al., 2008). Dessa forma, o desafio maior, hoje em dia, é fazer com que essa ausência física do professor em si não prejudique o processo de desenvolvimento de autonomia nos estudos dos alunos, e que a construção da interação social discursiva não seja interferida por isso e, sim, ressignificada e modificada quando for preciso.

O ambiente abstrato da aula particular de ensino on-line, então, foi e ainda tem sido negociado, reconfigurado e co-construído nos encontros particulares semanais com cada aluno em específico. A interação pela linguagem ocorria naturalmente durante as aulas e com ela surgiam as crenças de meus alunos, que por sua vez, desencadearam em inúmeras emoções, que aqui pretendi estudá-las e interpretá-las, embasados em reflexões teóricas de autores como hooks (2013), Rezende e Coelho (2010), Moita Lopes (2006, 2013), Le Breton (2021), Barcelos (2001, 2003, 2004), Barcelos e Abrahão, (2006) e outros.

Por essa razão, aponto para a importância de estudar os sentidos das crenças, das emoções e dos afetos surgidos nas interações que se sucederam e suas implicações nesse novo cenário de ensino. Como ainda assuntos relacionados à pandemia no processo de educação remota emergencial é algo recente para todos nós no ramo da pesquisa, considero relevante este estudo por buscar o mapeamento dos significados e sentidos das emoções e dos afetos que foram co-construídos e desenvolvidos nas interações sociais na sala de reforço virtual com um aluno em específico, escolhido para a participação nesta pesquisa.

O ambiente remoto emergencial, por não ser tão próximo de nós professores, que estávamos acostumados com o espaço escolar presencial da sala de aula, remeteu-nos a inúmeras emoções, como medo, insegurança, insatisfação, felicidade surpresas, etc. Tal fato permitiu-me estar cada vez mais envolvida nesse ambiente educacional remoto, cujas crenças mútuas puderam ser dialogadas co-criando emoções, negociadas pelos participantes. Portanto, é relevante assumir que a subjetividade de meu olhar está também impregnada nas minhas crenças e em minhas emoções.

Finalizando o contexto de minha pesquisa, na qual falo sobre as razões que me levaram a analisar as crenças e as emoções coconstruídas que emergiram nas conversas com potencial exploratório gravadas e transcritas, e que explico os objetivos desta dissertação e as situações que me motivaram a elaborar a mesma, apresento agora a estrutura organizacional deste trabalho, que foi dividido em seis capítulos:

O primeiro capítulo teórico refere-se ao conceito da Prática Exploratória, valendo-me de algumas considerações e posicionamentos de teóricos como Moita Lopes (2006; 2013), Allwright (2006), Bohn (2013), Miller e Cunha (2019), Moraes e Bezerra (2007), dando destaque à Prática Exploratória representada sobretudo pelo pensamento de Allwright (2003), Miller et al. (2008), Miller (2013), em que alinho-me para desenvolver uma investigação de caráter autoetnográfico, pautada nos estudos de Ellis (2004), Adams, Bochner e Ellis (2011), Denzin e Lincoln, (2000) e Bochner e Ellis (2000), com o objetivo de aprofundar minhas compreensões, sendo capaz de entender o ambiente escolar em que meu aluno está inserido e que é ressignificado, tornando-se vivo e único.

No segundo capítulo, trato teoricamente das crenças e das emoções no discurso do aluno colaborador da pesquisa, pautando-me em Gregolin (1995), Fairclough (2001) e Moita Lopes (2003), Barcelos (2001, 2003, 2004), Barcelos e Abrahão (2006), bem como as concepções distintas entre “sentimento” e “emoção”, baseadas nas teorias de Zembylas (2003a, 2003b, 2005); Resende e Ramalho, (2006); Le Breton (2021) e hooks (2013). Apresento também o estudo das crenças e das emoções no contexto da sala de aula on-line e do reforço escolar on-line, cujo ambiente remoto é o foco da presente pesquisa, enaltecendo sua relevância durante o período do Ensino Remoto Emergencial em virtude da pandemia da Covid-19.

No terceiro capítulo, trato dos estudos da avaliação a partir das crenças e emoções no discurso do aluno colaborador da pesquisa. Para tanto, trago também concepções importantes do estudo da avaliação, pautada no aparato teórico de Thompson e Alba-Juez (2014) e Thompson e Hunston (2000), no intuito de analisar as marcas avaliativas e como estas co-constroem as crenças e as emoções no seu discurso.

O capítulo quatro refere-se às decisões metodológicas utilizadas para a pesquisa, as quais norteiam o desenvolvimento desta dissertação. Aqui indico o contexto de pesquisa, como os dados foram gerados e as questões éticas envolvidas e os documentos necessários para a aprovação da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio. Também detalho acerca da seleção e transcrição dos dados para a análise microdiscursiva dos momentos avaliativos selecionados. Por fim, faço o uso estudo da Avaliação (THOMPSON; ALBA-JUEZ, 2014; THOMPSON, 2000), para apontar significados nas co-construções das crenças e das emoções que emergiram nesses momentos avaliativos. Em seguida, explico a respeito da seleção e transcrição dos dados e para a análise textual e microdiscursiva da avaliação na conversa exploratória, inspirado no método de estudo de caso que desenvolvi em parceria com meu aluno colaborador.

No quinto capítulo, exponho a análise e discussão dos dados gerados, por meio de duas conversas com potencial exploratório, dando ênfase às reflexões conjuntas entre o aluno colaborador e eu sobre o ensino de reforço escolar on-line durante o Ensino Remoto Emergencial. O capítulo diz respeito às análises de marcadores avaliativos léxico-gramaticais e da oralidade dos aspectos linguísticos e emocionais que constituem a avaliação presente nos excertos extraídos e separados em temas que envolvem as crenças voltadas para os lados acadêmico e pessoal do aluno, a respeito das práticas pedagógicas de ensino.

Por fim, o sexto capítulo aborda os entendimentos transitórios que dizem respeito às reflexões co-construídas a partir da análise e discussão dos dados. Finalizo o capítulo abordando uma reflexão crítica da LA voltada para as crenças e emoções surgidas no aluno durante o período do Ensino Remoto Emergencial em virtude da pandemia da Covid-19.

CAPÍTULO 1

A PRÁTICA EXPLORATÓRIA

Este capítulo diz respeito ao paradigma da Prática Exploratória que inspira a análise desta dissertação. Ancorada nas ideias centrais da Prática Exploratória, desenvolvo uma investigação de caráter autoetnográfico no intuito de aprofundar meus entendimentos para buscar compreender o ambiente em que meu aluno está inserido, além das suas interações sociais que são trocadas durante as aulas e que são ressignificadas, tornando-se vivas e únicas.

1.1. A Prática Exploratória na sala de aula

A Prática Exploratória (PE) trouxe um novo significado para a atuação do professor, possibilitando que ele se torne o sujeito agente de sua aprendizagem no intuito de investigar a sua própria sala de aula, ou seja, o educador que “faz” a aprendizagem acontecer, construindo, dia após dia, o conhecimento juntamente com o aluno. A Prática Exploratória, nesse intuito, pretende co-construir entendimentos acerca da qualidade da vida do professor e do aluno, tanto em sua sala de aula quanto fora dela (MILLER; CUNHA, 2019, MORAES BEZERRA, 2007, MILLER et al., 2008).

Nesse sentido, minha atividade como professora me faz refletir sobre a importância que dou às observações e às compreensões dos alunos. Tal importância dada a essas observações/compreensões é algo que a Prática Exploratória tem como ponto crucial, levando-nos conseqüentemente à auto-observação, à autoconstrução da identidade e a possíveis co-construções de entendimentos sobre os demais alunos praticantes no contexto (ALWRIGHT, 2003).

Dessa forma,

é através da compreensão dos alunos que podemos alcançar nossos próprios entendimentos. E possivelmente, o mesmo pode acontecer com os alunos. Para que, através das compreensões do professor ou dos colegas, possam alcançar entendimentos aprimorados de si mesmos. (Kuschnir; Machado, 2003, p. 158)¹

É importante ressaltar também que a Prática Exploratória incentiva os educadores e os alunos a trabalharem para compreender suas questões instigantes locais, chamados de *puzzles*, termo que em tradução literal que significaria “quebra-cabeça”, mas que foi ressignificado para “questões instigantes”, que podem ser investigadas por meio de atividades pedagógicas com potencial exploratório (APPE) integradas ao dia a dia dos praticantes. Prática Exploratória vem para priorizar, nas atividades e pesquisas do professor pesquisador, a compreensão dos profissionais sobre a qualidade de suas vidas em contextos educacionais/profissionais (ALLWRIGHT; HANKS, 2009). Miller, Cunha e Allwright (2019), defendem o estudo da Prática Exploratória como

uma modalidade de pesquisa prática na qual, falando a partir de seus contextos localmente situados, os profissionais encontram oportunidades para expressar seus próprios problemas e *puzzles* que emergem de suas experiências e reflexões vividas. Além disso, entre as muitas identidades de professores em potencial (Kiely 2014; Slimani-Rolls 2019), nos concentramos nas identidades realizadas por professores exploratórios como praticantes de aprendizagem. (Miller, Cunha; Allwright, 2019, p. 5)

Segundo Allwright e Hanks (2009), *puzzle* é um conjunto de questões instigantes surgidas nas interações entre os indivíduos, que surge/emerge/ecoia um conjunto de questões dentro do contexto escolar e que o professor se utiliza a fim de estimular o aluno a refletir sobre elas. Vale salientar que essas questões podem partir de qualquer pessoa envolvida dentro ou fora da sala de aula. Entretanto,

¹ A citação foi retirada da obra original escrita em língua inglesa e a sua tradução foi feita por minha autoria, tendo clara a observação de que pode haver múltiplas interpretações sobre ela. A citação original é: “In other words, it is through the understanding of students that we may reach our own understandings. And possibly, the same can happen to students. So that, through the understandings of the teacher or colleagues, They can achieve enhanced understandings of themselves.” (Kuschnir; Machado, 2003, p. 158)

considero pertinente ressaltar que, no meu caso, a questão instigante é direcionada ao meu aluno/colaborador que está ~~completamente~~ envolvido na vida dentro da sala de aula, mesmo que seja no modelo virtual.

Os estudos da Prática Exploratória justamente nos mostram que todo indivíduo envolvido na busca por entendimentos é capaz de se envolver de forma totalmente comprometida com o objetivo de entender, o que o torna “praticante” em uma determinada reflexão ou num pensamento crítico co-construído. Tendo em mente ainda o fato de o *puzzle* ser compreendido como uma questão instigante, Miller et al. (2008) nos trazem sete princípios que norteiam a investigação de um colaborador participante. O primeiro é o de priorizar a qualidade de vida dos coparticipantes da interação; o segundo, é de trabalhar para compreender a vida na sala de aula[ou fora dela]; o terceiro nos diz que o professor deve ser capaz de envolver todos os coparticipantes neste trabalho; o quarto diz que se deve trabalhar para a “união de todos”, o quinto princípio é para se trabalhar a fim de promover o “desenvolvimento mútuo”. O sexto princípio pontua a integração deste trabalho com “as práticas realizadas de sala de aula ou com outras práticas profissionais. E, o último, é “fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam contínuos” (MILLER et al., 2008).

As autoras observam que os princípios acima descritos não são regras a serem obrigatoriamente seguidas, item por item, nem possuem ordem obrigatória para serem seguidos, mas sim possibilidades de condução da investigação da questão instigante que está sendo levantada pelos coparticipantes. Em relação à Prática Exploratória que desenvolvi como docente sobre a qual reflito nesta dissertação, destaco que durante as aulas de reforço escolar o meu aluno/colaborador pôde explorar suas próprias questões que o instigavam através das reflexões que co-construímos sobre as situações vivenciadas e compartilhadas comigo semanalmente. Exemplo mais significativo foi o impedimento de frequentar a escola, de estar no espaço físico da sala de aula e, por sua vez, ser obrigado a mudar sua maneira de interagir, agora mais ainda pela internet, redes sociais e pelas aulas on-line.

Dentro dessa perspectiva, o *puzzle* de meu colaborador foi sendo desenvolvido e co-construído na medida em que aquelas situações o faziam pensar

e refletir sobre a sociedade de modo geral, não somente questões de mudança da sala de aula, mas também aquelas atravessadas pelas dores e perdas irreparáveis que o mundo vivenciava naquele momento.

1.2 Minha vivência da Prática Exploratória

Baseada nos princípios éticos-reflexivos (ALLWRIGHT; HANKS, 2009; MILLER; CUNHA, 2019; MILLER et al., 2008), que orientam minhas práticas pedagógicas como professora de língua portuguesa, situo esta dissertação no campo da Prática Exploratória para reflexão de observações que foram realizadas, análise das conversas com meu aluno, tratamentos, co-construções e ressignificações de dados que surgiram, no meu posicionamento definido como professora-pesquisadora, na minha interação semanal com o discente participante da presente pesquisa.

Ademais, por ser considerada uma possível forma de reflexão sobre a vida em sala de aula e estar intimamente relacionada ao processo de coconstrução dos conhecimentos (ALLWRIGHT, 2006), a Prática Exploratória se faz aqui presente no meu olhar investigativo à medida em que a interação entre eu e o discente escolhido ocorre em um espaço de sala de aula virtual, onde compartilhamos conhecimentos pessoais e acadêmicos, vivências próprias fora do ambiente escolar que são importantes para a formação de nossa identidade como indivíduos dotados de criticidade, além de compartilharmos experiências e emoções que surgiram durante nossas aulas e que geraram muitos significados no contexto da pandemia.

Ao me colocar como, além de professora, pesquisadora da minha própria sala de aula, seja ela na escola física ou na sala de aula remota de reforço escolar, tento sempre me tirar da posição de detentora do saber, cujo foco deixa de ser na minha figura de professora e passa a ser na do meu aluno, o aprendiz, tornando-o mais consciente de sua agentividade deste ambiente. De acordo com as cinco proposições elaboradas por Allwright e Hanks (2009), no ambiente de ensino e apoio mútuo

proposto pela Prática Exploratória, os alunos também ensinam e os aprendizes são pessoas únicas, capazes de refletir e tomar suas próprias decisões.

Aqui, conseqüentemente, co-construímos conhecimentos além da língua portuguesa: reflexões sobre as disciplinas de português, produção textual e literatura e co-construímos pensamentos acerca da interação social realizada no sistema remoto de ensino que ocorreu e se reinventou no contexto pandêmico.

O pensador Giroux (1997) incita, ao mesmo tempo, à análise crítica e ao reconhecimento de possibilidades na educação da época - e que considero pertinente para o contexto pandêmico aqui analisado. O autor propõe mais autonomia e independência para os professores e estudantes, clamando por dignidade e respeito para com as instituições de educação. Nesse intuito, dialoga sobre a necessidade de construirmos educadores críticos, capazes de se questionarem como as vivências dos indivíduos são produzidas, contestadas, legitimadas na dinâmica da vida escolar do dia a dia. (GIROUX, 1997, p. 123-124). Considero que essas propostas são extremamente necessárias no nosso atual contexto social extremamente necessário, tendo em vista uma transformação histórica nesse processo de ensino-aprendizagem escolar: o deslocamento dos alunos do ensino fundamental e médio da sala de aula física para a sala de aula virtual.

Sob tal perspectiva, o autor propõe também que o ambiente escolar precisa ser um espaço investigativo de aprendizagem, que englobe “práticas pedagógicas socialmente construídas, já que lá se encontram forças que trabalham ativamente para produzir subjetividades que, consciente ou inconscientemente, mostram um sentido particular no mundo”. (GIROUX, 1997, p.125).

Nesse sentido, vejo que dentro de um ambiente de ensino-aprendizagem investigativo inserido no cenário pandêmico, minha aproximação com as ideias da Prática Exploratória me ajudou como professora-aprendiz (ALLWRIGHT; HANKS, 2009), a enfrentar a minha vulnerabilidade psicológica e a de meu aluno, a percebê-las, conscientizar-me de suas existências e desafiá-las, ou seja, buscar compreender suas origens e ressignificá-las a todo momento, tornando a sala de aula mais agradável, acolhedora e aconchegante como gostaria que fosse para aquele contexto.

1.3. Um olhar autoetnográfico na Prática Exploratória (PE)

A abordagem autoetnográfica caracteriza-se pelo reconhecimento e inclusão da experiência do indivíduo na sua definição como coparticipantes e no desenvolvimento de pesquisas (como recursos como memória, autobiografia e histórias de vida) e fatores relevantes que surgiram durante a investigação (experiência de outros coparticipantes, devido a mais ou menos barreiras para abordar o tema escolhido etc.). Em outras palavras, essa abordagem destaca a importância dos relatos pessoais e das experiências dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Compreendo que a autoetnografia é um método que pode ser utilizado na pesquisa e na escrita, pois visa descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal para compreender a experiência cultural (ELLIS, 2004). Dessa forma, os pesquisadores utilizam os princípios da autobiografia e da etnografia no intuito de fazer e escrever, a partir da autoetnografia. Como método, a autoetnografia acaba servindo para o meu estudo tanto no processo quanto no produto de pesquisa (ADAMS; BOCHNER; ELLIS, 2011).

Os autoetnógrafos reconhecem que a experiência pessoal pode influenciar o processo investigativo de várias maneiras. No entanto, se alguns pesquisadores autoetnográficos ainda assumem que a pesquisa pode ser conduzida de um ponto de vista neutro, objetivo e impessoal, outros admitem que tal suposição não mais se sustenta (DENZIN; LINCOLN, 2000). Na presente pesquisa, ao levar em conta o fato de que a experiência pessoal que meu aluno colaborador compartilha nas aulas de reforço comigo, influencia no meu processo investigativo, opto por alterar o nome para Bruno, a fim de conservar o seu anonimato na pesquisa.

Nesse contexto, entra em cena a importância da reflexividade na perspectiva autoetnográfica. Vejo que a reflexividade desempenha um papel muito importante na abordagem autoetnográfica de investigação e impõe o constante reconhecimento, avaliação e reavaliação por parte do pesquisador e do aluno colaborador de sua própria contribuição de pesquisa intersubjetiva e seus achados.

1.4. Por que esta pesquisa se insere no contexto autoetnográfico?

O presente estudo trata-se de uma pesquisa autoetnográfica por se debruçar sobre o discurso gerado nas entrevistas de cunho exploratório com meu aluno colaborador. Nesse processo, procuramos fazer pleno uso das nossas histórias e vivências trocadas durante as aulas, dando vida às ideias que surgiam. Dessa forma, busquei sempre fazer meu aluno se envolver como um profissional capaz de entrar em pleno desenvolvimento, pessoal e acadêmico nesses encontros virtuais. E, nessa perspectiva da autoetnografia, na construção da sua própria identidade, co-construo também, diariamente, minha identidade como professora e pesquisadora, capaz de investigar continuamente essa interação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Ao olhar para a construção da própria identidade, o sujeito “eu” consegue desenvolver um estudo de caráter autoetnográfico, uma vez que ele se dá quando

começo com minha vida pessoal, presto atenção aos meus sentimentos, pensamentos e emoções físicas. Eu uso o que chamo de introspecção sociológica sistemática e recordação de emoções para tentar compreender e experimentar o que vivo o pensamento. Então eu escrevo minha experiência como uma história. Ao explorar uma vida particular, espero compreender um modo de vida. (BOCHNER; ELLIS, 2000. P.737) ²

No intuito de reorganizar a sala de aula on-line sob uma perspectiva mais humana e viva, faço minhas as palavras de Bohn (2013), ao me colocar nas análises do discurso do aluno, como uma pesquisadora capaz de organizar, recortar, distribuir, ordenar, distinguir o que foi pertinente do que não foi para a análise das entrevistas propostas, além de conseguir identificar e descrever as relações

² A citação foi retirada da obra original escrita em língua inglesa e a sua tradução foi feita por minha conta própria, tendo clara a observação de que pode haver possíveis e múltiplas interpretações sobre ela.

interacionais e as emoções que se sucederam nesse ambiente de ensino-aprendizagem das aulas particulares remotas selecionadas para a minha pesquisa.

1.5 A sala de aula na perspectiva da Linguística Aplicada

Durante o processo investigativo da interação social co-construída na linguagem por meio do discurso do discente em específico, percebo que os estudos de Linguística Aplicada, sobretudo do autor Moita Lopes (2006, 2013), foram de suma importância para o embasamento teórico dessa dissertação. Estes estudos analisam a linguagem em diferentes possibilidades de uso na interação social, apresentando intencionalidades diversas e gerando possíveis efeitos, capazes de produzir novos saberes que serão múltiplos, plurais e repletos de significados a serem analisados. Dentro dessa perspectiva, o campo da Linguística Aplicada nesta dissertação se revela e se identifica interdisciplinar, transdisciplinar; contudo, indisciplinar e ambígua, nos termos propostos por Moita Lopes (2013).

A Linguística Aplicada é sobretudo uma área inter/trans/pluridisciplinar (MOITA LOPES, 2013), uma vez que seu objetivo principal é problematizar a vida social, no intuito de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel decisivo. Visando um melhor entendimento de minhas práticas como docente em sala de aula no sistema remoto de ensino, pesquiso a vida no ambiente local em que estou inserida, como professora de reforço escolar, transcendendo regras fixas e padrões de disciplina de uma sala de aula tradicional.

Sendo assim, vejo que a Linguística Aplicada leva em consideração o fato que o conhecimento que o aluno traz para trocar, negociar e ressignificar no espaço de sala de aula, seja ele on-line ou físico, é de suma importância nas aulas, principalmente nas de reforço escolar, *lócus* da minha pesquisa. Olhar para o espaço micro é uma das preocupações que a área da Linguística Aplicada lida, como afirma Moita Lopes (2006) ao dizer que existe um compromisso com a etnografia e com a descrição micro e multimodal de um determinado texto que é co-construído na experiência situada.

Além disso, o meu estudo se encaixa no campo de estudo da Linguística Aplicada porque é inter/trans/pluri- disciplinar, já que a Linguística Aplicada dialoga com diferentes áreas de atuação, como a Antropologia, a sociologia, a filosofia, a psicologia e a pedagogia. Esta última é capaz de estabelecer laços com a Linguística Aplicada, uma vez que me vejo como professora, educadora, apta para pesquisar o ambiente da sala de aula de maneira remota, co-criado e co-construído semanalmente com o meu aluno em específico. Moita Lopes (2013) afirma, portanto, que a Linguística Aplicada

é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos para compreender o mundo atual. (MOITA LOPES 2013, p.19-20)

Dito isto, reafirmo o pensamento de Celani (1992), ao explicar que a área da Linguística Aplicada tem servido, de certa maneira, como articuladora de múltiplos domínios do saber, numa constante interação com vários campos do conhecimento que têm preocupação com a linguagem. Entra em cena, então, a importante função do linguista nesse processo de interação: aprofundar estudos que possuam bases culturais e ideológicas do trabalho do indivíduo e da vida, com foco na presença de problemas que comportem relevância social significativa, capaz de exigir respostas teóricas que tragam benefícios sociais aos participantes envolvidos.

Miller (2013) define o linguista aplicado como aquele capaz de ser um professor que pesquisa suas próprias práticas de formação como docente, situando seu trabalho em um *continuum* metodológico. E é exatamente o que tenho proposto em minhas aulas como professora particular de ensino remoto durante este período da pandemia, o qual tenho vivenciado e atuado ativamente como professora no campo de ensino da língua portuguesa.

Vejo, a cada dia, que lidar com as interações sociais, e, consequentemente, as emoções e os sentimentos dos alunos no ambiente remoto de sala de aula é desafiador, pois o distanciamento físico entre mim e meus estudantes gera, de certa forma, um distanciamento emocional: o aluno expõe menos seus sentimentos na tela do computador do que presencialmente. Eu percebo, em sua grande maioria,

que a falta de proximidade com a linguagem não-verbal, por exemplo, faz com que as aulas sejam menos expressivas explicitamente.

Não havia o certo, nem o errado, aliás tudo era novo durante o Ensino Remoto Emergencial. Mas como professora e pesquisadora, o primeiro passo é refletir sobre minha prática docente e buscar entender o que foi estabelecido naturalmente naquele espaço - mesmo que abstrato - um local propício a reflexões conjuntas, de criticidade, sendo uma válvula de escape para nós dois: pudemos conversar e co-construir pensamentos e emoções sobre o que estava acontecendo naquele ano tão inédito para todos nós.

E aqui chego exatamente ao ponto em que desejo esclarecer: aprofundar meus conhecimentos para estabelecer um estreitamento dos laços afetivos; desenvolver e negociar emoções através das interações sociais que surgem entre mim e meu aluno, mesmo remotamente, tentando compreender como se dá esse distanciamento físico e emocional.

Reforço, portanto, que é dentro dessa complexidade da autorreflexão e da investigação pautada no sujeito agente, capaz de contribuir significativamente para a coconstrução de conhecimento acadêmico, pessoal e interacional. Procuro também tecer alguns fios discursivos, que possam inspirar outros professores e alunos a encontrar possíveis rupturas que auxiliem na transformação da vida em sala de aula, seja ela presencial ou on-line.

CAPÍTULO 2

CRENÇAS E EMOÇÕES NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Este capítulo trata do estudo das crenças e das emoções no contexto do Ensino Remoto Emergencial. Para tanto, faço uma revisão da literatura pautada em teorias específicas de Fonseca e Cardoso, (2021), Barcelos (2001, 2003, 2004), Barcelos e Abrahão (2006), Gregolin (1995), Fairclough (2001, 2003) e Moita Lopes (2003), bem como as concepções distintas entre “sentimento” e “emoção”, baseadas nas teorias de Zembylas (2003a, 2003b, 2005); Resende; Ramalho, (2006); Le Breton (2021) e hooks (2013), que vão desde à análise do discurso crítica, passando pela antropologia das emoções e até o conceito da transgressão da emoção atrelada ao discurso. Apresento também o escopo teórico das crenças e das emoções no contexto de reforço escolar, que é o foco da presente pesquisa, enaltecendo por fim, sua relevância durante o período de ensino remoto emergencial neste contexto.

2.1. Ensino Remoto Emergencial e seus reflexos no contexto educacional brasileiro

Nesta seção reflito prioritariamente sobre o contexto da pandemia, que nos levou, professores e alunos, ao ensino remoto emergencial (ERE) – conceito que muito difere da educação a distância (EAD). A discussão desse contexto justifica-se por acreditar que o ERE certamente me ajudou a melhor entender as crenças e as emoções entre o aluno colaborador e eu, professora pesquisadora em formação.

No decorrer da pandemia, de acordo com Fonseca e Cardoso (2021), é de conhecimento de toda a sociedade que grandes parcelas do sistema educacional – instituições e indivíduos – não estavam técnico ou educacionalmente preparados para trabalhar remotamente. Em relação ao distanciamento físico provocado pela

pandemia, só havia uma opção para o ambiente escolar naquele momento: o ensino remoto. A pandemia, como

nossa “situação-limite” (FREIRE, 2018, p. 149) nos obrigou a buscar o “inédito viável” (FREIRE, 2018, p. 149; LIBERALI, 2020, p. 13-15) em diversas áreas. No caso da área educacional, foi o que resolvemos chamar de Ensino Remoto Emergencial (ERE). (FONSECA; CARDOSO, 2021, p. 29)

Na expressão Ensino Remoto Emergencial pode-se ver o adjetivo “emergencial”, segundo as autoras Fonseca e Cardoso (2021), como de extrema relevância e coerência porque mostra claramente que se tratava de uma situação necessária, extrema, porém temporária para o ensino. Nesse contexto, o ensino à distância é diferente dos métodos de ensino anteriores, sobretudo por apresentar essa característica.

O que difere do EAD conhecido, pois

A EAD requer tempo de planejamento e desenvolvimento. Tanto os tutores como os alunos de EAD precisam (ou pelo menos sabem que precisam) dispor de equipamentos, tempo e espaços adequados para esse tipo de estudos. Embora alguns possam não dispor desses recursos, pelo menos têm a consciência da importância deles para o processo de ensino e aprendizagem a distância. Educadores e educandos passam por treinamentos (mesmo que breves) de como acessar os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), que por sua vez já foram organizados anteriormente para recebê-los e na maioria das vezes contam com suporte técnico e educacional. Educadores e educandos passam por treinamentos (mesmo que breves) de como acessar os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), que por sua vez já foram organizados anteriormente para recebê-los e na maioria das vezes contam com suporte técnico e educacional. (FONSECA; CARDOSO, 2021, p. 29)

Ainda segundo Fonseca e Cardoso (2021, p.30), por conta das características do ERE e, em especial, pela falta de tempo de planejamento das instituições de ensino que não puderam se estruturar tecnologicamente como no EAD, tudo precisou ser “improvisado”. No meu caso em particular como professora de Língua Portuguesa, Redação e Literatura dadas de forma remota durante as aulas de reforço escolar, tentei utilizar o ERE da melhor forma possível, utilizando ferramentas on-line de escrita, como o google documentos, que pudessem facilitar o

desenvolvimento da aula e do aprendizado de meu aluno. O foco, portanto, não era verificar erros gramaticais que apareciam nos textos redigidos à mão, mas sim fazer com que ele apreendesse os conteúdos das disciplinas, as técnicas e as estruturas do texto dissertativo-argumentativo, para a criação de seus textos, por exemplo.

2.2 AS CRENÇAS NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Apesar de relativamente recente, o interesse pelo conceito de crenças tem se intensificado na área da Linguística Aplicada (LA) e proporcionado inúmeras leituras, tanto local quanto globalmente. O interesse originou-se de uma mudança de visão nesta área, no qual o foco na língua deu lugar ao foco no processo de ensino aprendizagem, e, portanto, o professor, que ocupa lugar fundamental neste processo, passa a enfatizar o aprendiz, tornando-o sujeito agente e praticante (MILLER, CUNHA; ALLWRIGHT, 2019), considerando agora suas múltiplas dimensões para tal processo: comportamental, afetiva, social, entre outras. Nesse sentido, um construto que perpassa por todas essas dimensões é justamente o de crenças, e daí a necessidade de incorporá-lo aos estudos da LA – no intuito de (buscar) alcançar uma compreensão mais abrangente dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem in/transdisciplinar como um todo (MOITA LOPES, 2013).

Primeiramente, antes de definir o que são crenças, considero relevante pontuar que não há uma noção única a esse respeito nos estudos linguísticos, já que o conceito de crenças vem sofrendo modificações de acordo com seus diferentes momentos e abordagens de investigação.

Partindo do pressuposto de que analiso o discurso contextualizado de meu aluno-colaborador em relação às suas formas de ensino-aprendizagem, formas de afeto co-construídas durante o Ensino Remoto Emergencial vivenciado em 2020 e 2021, percebo que as crenças dentro deste contexto são construtos sociais (BARCELOS, 2004), resultantes das interações estabelecidas por Bruno no ambiente escolar, com as pessoas envolvidas neste ambiente, entre eles os professores, que foram mediadas pelas experiências vivenciadas por ele. Por isso,

não podem estar desconectadas do contexto social e nem do conhecimento, isto é, precisam estar atreladas.

De acordo com Barcelos (2004, p. 20), crenças são “construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas (...) de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”. O que a autora nos diz é que as crenças se formam a partir de processos contínuos de interação que os indivíduos – cujo foco aqui é o meu aluno- colaborador – se envolvem durante toda sua trajetória. E, como esses processos são constantes, as crenças também podem ser mudadas.

Dessa forma, para Barcelos (2003), as crenças em um contexto geral não são inatas ao indivíduo, mas são co-construídas na interação com outras pessoas. Pensando no contexto escolar, essa relação se dá com professores, colegas de classe, responsáveis e toda comunidade escolar, sendo muito marcadas por experiências anteriores de aprendizagem. E neste caso, as experiências anteriores foram co-construídas com a figura do professor.

Na sala de aula, as crenças e as emoções cumprem papel relevante na aprendizagem e se ligam a questões do cotidiano do professor e dos alunos. Por exemplo, durante o ERE, o objetivo foi manter o interesse e o foco na aprendizagem, além de envolver os alunos de forma mais afetiva para que houvesse uma aproximação maior entre professor e aluno durante o período da pandemia.

Neste sentido, analisando as práticas pedagógicas do corpo docente, a relação entre crenças e essas práticas dá-se pela noção de que as crenças norteiam as ações pedagógicas em determinado contexto. Assim sendo, vejo que as crenças influenciam na maneira como os professores abordam um conteúdo que é dado. Exemplo para isto é o que Bruno relata em uma das suas interações, na qual ele diz que alguns professores tentam se aproximar da realidade dos alunos através da linguagem informal, assumindo diferentes identidades sociais quando possível, sendo reconhecidas a partir de linguagens sociais específicas (GEE, 1996). Eles fazem isso, por exemplo, utilizando-se de gírias e vocábulos de baixo escalão para proporcionar um ambiente mais próximo da realidade do adolescente e, por sua vez, podendo gerar mais interesse pessoal dos alunos nas aulas.

Como salienta Barcelos (2006), reafirmo que é necessário relacionar essas crenças dos alunos a outros aspectos cognitivo-emotivos presentes no processo de

ensino-aprendizagem, tais como a motivação e interesse pessoal pelo ensino, elementos que desencadeiam inúmeras emoções, pois para a autora,

[Crenças são] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p.18)

Outro autor que reflete sobre as crenças dos alunos é Kalaja (1995), o qual afirma que “as crenças podem mudar de um aluno para outro, de uma época para outra, e de um contexto para outro, ou até mesmo dentro de um mesmo contexto ou ocasião”. (KALAJA, 1995, p. 196). Isto é, as crenças podem ser influenciadas e, assim, serem transformadas e/ou alteradas, de acordo com a experiência de cada aluno.

Diante do que Kalaja (1995) salienta acima, percebemos que as crenças podem ser co-construídas, reconstruídas ou substituídas por novas crenças. Na presente dissertação, a conexão entre as crenças e as ações está relacionada ao processo de redefinição dos conceitos que se originam das novas experiências dos alunos e professores e suas interações sociais, além de acontecimentos histórico-culturais ocorridos no ambiente escolar que, por sua vez, são propícios a ocasionarem constantes mudanças nas crenças.

A pesquisadora André (1996, p. 36) afirma que “as crenças são entendidas como posições e ações baseadas na reflexão, avaliação e julgamento que são a base para a ação posterior”. Nessa perspectiva, nosso comportamento está relacionado às nossas crenças, que surgem de nossas experiências e relações com nosso meio social.

Dessa forma, pontuo que as crenças são co-construídas de formas abstratas que podem ou não ser pessoais, uma vez que são influenciadas por experiências pelas quais o indivíduo passa durante sua trajetória de vida. Corroboro com a ideia de Gee (1996), que diz que as escolhas e suposições realizadas pelo indivíduo, chamadas de “distinções significativas”, são co-construídas com base em crenças e

valores, os quais são reconhecidos como teorias sociais que “[...] envolvem suposições sobre modelos de mundos simplificados ³”(GEE, 1996, p. 78).

Tenho então observado que assim como as crenças são co-construídas de forma abstrata e subjetiva, isto é, de acordo com a experiência pessoal do indivíduo, (KALAJA, 1995), e no contexto micropolítico da dissertação, do aluno em específico, as emoções também se dão dessa forma, uma vez que elas se co-constroem a partir de uma interação do indivíduo com o meio social em que está envolvido (LE BRETON, 2021).

Portanto, as crenças representam um elemento crucial nas vivências do aluno, uma vez que são grandes norteadoras das atitudes dentro e fora da sala de aula, exercendo significativa influência sobre o processo de ensino - aprendizagem e sobre as emoções surgidas no ambiente escolar remoto durante este processo.

E nesse contexto escolar, por ser repleto de regras e prescrições com objetivos pautados na ordem e no predomínio da linguagem formal, unificadora e centralizadora (homogênea) nos restringe a expressar nossas emoções através da linguagem de uma maneira mais informal, pois a padronização imposta pela tradição escolar não considera adequado o uso de informalidades, tanto na oralidade quanto na escrita.

Ao analisar a sala de aula on-line de reforço para a presente dissertação, tenho percebido que proporcionar um ambiente de ensino no qual seja possível refletir sobre as crenças, as emoções e suas co-construções, faz-se cada vez mais essencial para que se consiga estreitar laços entre os co-participantes, e consequentemente, co-construir e desenvolver conhecimentos da melhor forma possível. A pesquisadora hooks⁴ (2013), em seus estudos, teve esse mesmo desejo de proporcionar o ambiente de sua sala de aula em um espaço mais entusiasmante,

³ (No original: “[...] involve (usually unconscious) assumptions about models of simplified worlds.”)

⁴ Nesta dissertação, para a referência da referida autora, sigo o formato pelo qual a ela própria prefere ser referenciada, em letra minúscula, porquanto ela acredita que a importância de suas obras não está na grafia de seu nome.

de transgressão. A autora afirma também em sua obra, que a experiência em sala de aula com a educação logo precisou de mudanças, dizendo que:

O primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E caso o tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que intervissem e alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbassem. (hooks, 2013.p. 16)

Dito isto, vejo que promover entusiasmo numa aula on-line durante o ERE foi, sem dúvida, muito desafiador e que o entusiasmo e o interesse, em alguns encontros, perderam forças. Em virtude disto, fatores como estes fizeram-me refletir e analisar os motivos que considero relevantes para a presente pesquisa. A pesquisadora hooks (2013), antes mesmo da pandemia da Covid-19, deixa bem claro:

o entusiasmo pelas ideias não é suficiente para criar um processo de aprendizado empolgante. Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia racial precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. E para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. (hooks³, 2013 p.31)

Vejo, neste cenário de transgressão, que as emoções não ocupam um lugar de plateia, porque possuem centralidade discursiva e que não há discurso sem emoção. Assim sendo, investiguei, em uma perspectiva socioconstrucionista (REZENDE; COELHO, 2010), as emoções vividas por mim e pelo discente colaborador neste cenário pandêmico.

De acordo com FRIJDA et al., (2000), as emoções podem influenciar as crenças, alternando-as, aumentando-as ou até mesmo tornando-as menos suscetíveis às mudanças, isto é, as emoções têm a capacidade de tornar as crenças mais fortes ou mais fracas (BARCELOS, 2003). E, na presente dissertação, essa influência das emoções nas crenças busca dialogar com os objetivos emocionais do aluno em diferentes contextos pedagógicos vivenciados por ele durante o Ensino Remoto Emergencial.

2.3. O discurso no ambiente de Ensino Remoto Emergencial (ERE)

Segundo Gregolin (1995), discurso é um suporte abstrato que abrange vários textos que circulam na sociedade, responsável por incorporar estruturas narrativas simbólicas em termos de personagens e temas, cuja análise depende do contexto estabelecido pela relação entre o domínio linguístico e o domínio social. O autor entende que o domínio linguístico é suscetível à análise linguística e o domínio social é apreendido pela história e pela ideologia.

Ainda, segundo Gregolin (1995), "ideologia" é um conjunto de grandes manifestações de uma determinada classe em uma sociedade. Devido à existência de várias classes, diversas ideologias estão constantemente em conflito. Portanto,

uma ideologia é a visão de mundo de uma classe, a forma como ela representa a ordem social. Assim, a linguagem é determinada em última instância pela ideologia, pois não há uma relação direta entre as representações e a língua. (GREGOLIN, 1995, p.17)

Dessa forma, o próprio discurso é uma estrutura linguística ligada ao contexto social em que o texto se desenvolve, seja na sala de aula remota ou física, no ambiente corporativo, ou no pessoal, entre muitos outros. (MOITA LOPES, 2002, p.30). Ou seja, a ideologia que emerge em um discurso é determinada diretamente por uma circunstância social, política e histórica em que seu praticante vive. E a Análise do Discurso, por ser considerada uma prática linguística no campo da comunicação, analisa a estrutura dos textos, sejam eles falados ou escritos, compreendendo as estruturas ideológicas que neles existem.

Dito isto, consigo refletir por que, para Gee (1996), a função e a importância da Análise do Discurso estão diretamente relacionadas ao papel das ideologias. Elas são analisadas por ele como uma “[...] teoria social que envolve generalizações

(crenças, reivindicações) sobre a(s) forma(s) como os bens são distribuídos na sociedade⁵” (1996, p. 21), sendo que esses bens são definidos como

“[...]qualquer coisa que as pessoas na sociedade em geral acreditam ser benéfico ter ou prejudicial não ter, quer se trate da vida, espaço, tempo, ‘boas’ escolas, ‘bons’ empregos, riqueza, status, poder, controle, ou o que quer que seja”. (1996, p. 21) ⁶

Gee (1996) acredita que as ideologias são relevantes porque, juntamente com a história e os fundamentos materiais da sociedade, co-constroem o mundo, a realidade humana e o próprio homem, e com ele, e suas crenças ao longo de toda sua vida. O autor aborda o contexto como algo central que está diretamente relacionado à noção de discurso. Ele engloba toda uma íntegra de pessoas, de objetos e ambientes, define os significados co-construídos, os quais estão no uso das palavras, e não nelas propriamente proferidas. O contexto determina, portanto, a nossa capacidade de assumirmos distintos papéis e diversas identidades.

De acordo com Michel Foucault (1979), é a sociedade quem facilita o contexto do discurso analisado e é a base de toda a estrutura textual, conectando todo e qualquer elemento que possa fazer parte do sentido do discurso. Para ele, um texto só pode ser chamado de “texto” se seu destinatário puder compreender seu significado, dependendo do autor do texto e de sua atenção ao contexto estrutural do discurso.

Foucault (2003) concebe a linguagem como uma prática que constitui o social, os objetos e os sujeitos sociais. Para o filósofo, analisar um determinado discurso significa realizar um detalhamento sócio-histórico e cultural das formações discursivas imbricadas e, por fim, detalhar os sistemas de regras que podem acarretar a ocorrência de possíveis enunciados em determinados tempos, lugares e instituições.

O linguista britânico Fairclough foi um dos pioneiros da análise crítica do discurso (ACD), uma área de estudos que analisa a influência das relações de poder sobre o conteúdo e a estrutura dos textos. Observou primeiramente a linguagem,

⁵ No original: “[...] a social theory which involves generalizations (beliefs, claims) about the way (s) in which goods are distributed in society.”.

⁶ No original: “[...] anything that the people in the society generally believe are beneficial to have or harmful not to have, whether this be life, space, time, ‘good’ schools, ‘good’ jobs, wealth, status, power, control, or whatever”.

para então definir o discurso como construto da identidade pessoal, pautando-se em uma percepção da linguagem como parte irreduzível da vida social dialeticamente interconectada a outros elementos sociais (FAIRCLOUGH, 2003).

Na análise do discurso, há duas abordagens distintas da linguagem que conseqüentemente estabelecem diferentes definições de discurso. Dentro do paradigma formalista, os discursos são vistos como unidades que estão além das sentenças, entretanto no funcionalismo, o discurso é a definição da linguagem em uso. Dessa forma, existem divergências entre as abordagens que refletem em construções teóricas de gramáticas também diferentes, pois

De um lado, a gramática formalista trata da estrutura sistemática das formas de uma língua; de outro lado, a gramática funcionalista analisa as relações entre as formas e as funções linguísticas. Daí ser esse último o modelo mais abrangente, sobretudo porque, enquanto o paradigma formalista perde de vista as funções da linguagem, o funcionalista analisa tais funções via forma, investigando como a forma atua no significado e como as funções influenciam a forma. (Neves, 1997, *apud* RESENDE, RAMALHO, 2006)

Portanto, estabelecer uma definição de enunciados como níveis estruturais acima das sentenças já envolve, em primeira ordem, uma questão seriamente problemática: os enunciados não apresentam características semelhantes às sentenças. Além disso, considero paradoxal definir um discurso como algo que é formado se a própria sentença em si não existe fora do discurso e é criada dentro dele. (SCHIFFRIN 1994 *apud* RESENDE; RAMALHO, 2006). Por isso, para os analistas do discurso e para dar ênfase aqui nesta dissertação,

o foco de interesse não é apenas a interioridade dos sistemas linguísticos, mas, sobretudo, a investigação de como esses sistemas funcionam na representação de eventos, na construção de relações sociais, na estruturação, reafirmação e contestação de hegemonias no discurso. Está claro, entretanto, que o conhecimento acerca da gramática - uma gramática funcionalista - é indispensável para que se compreenda como estruturas linguísticas são usadas como modo de ação sobre o mundo e sobre as pessoas. (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.13)

No que tange à construção do discurso, apoio-me em Fairclough (1989; 2003), para (re)afirmar que a centralidade do discurso da análise textual tornou-se uma centralidade focada nas práticas sociais, sendo observado como um momento das práticas sociais aqui analisadas dentro da perspectiva do ambiente escolar on-

line. Em relação às reflexões que tenho feito acerca dessas práticas sociais, chamo a atenção para a interação verbal estabelecida.

Ainda embasada na visão de discurso de Fairclough (2001) , dentro da perspectiva do discurso pautado na prática social, (re)afirmo que é essencial conceber o uso da linguagem como um elemento da prática social, sendo de fato um meio de ação historicamente situado, aqui no ambiente da prática de Ensino Remoto Emergencial, que também foi constituído e ressignificado socialmente a cada encontro e formado pela coconstrução da identidade social do aluno/colaborador de minha dissertação, das suas relações sociais, dos seus sistemas de conhecimento desenvolvidos e por nossas crenças adquiridas e ressignificadas durante nossas conversas de viés exploratório.

Dentro dessa perspectiva do discurso pautado na prática social, Moita Lopes (2003) nos diz que somos todos atravessados por diversos discursos que nos (re) constroem a cada interação social, pois

a própria reflexão sobre as condições de vida humana na pós-modernidade- caracterizada pela rapidez e fluidez, pela fragmentação, por ambiguidades e confronto entre diferenças – não mais parte de uma visão una do homem/ da mulher, seja em condições de trabalho, seja em ambientes escolares, seja em qualquer espaço em que haja interação entre seres humanos. Por trás de cada um, estarão suas histórias, visões de mundo e crenças, atravessadas por marcas identitárias diversas – gênero, etnia, social, profissional etc. - performatizadas a cada evento discursivo. (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 85)

Nesse sentido, vejo que a análise do discurso proposta por Fairclough (2001) está relacionada às estruturas e relações sociais, e ao impacto que traz, em termos de sua reprodução ou transformação. (FAIRCLOUGH, 2001). E essa análise do discurso na presente dissertação se faz de extrema importância, uma vez que através de cada discurso criado durante as aulas, a linguagem se desenvolvia através das práticas sociais, gerando transformações sociais em seus significados e em seus apontamentos sobre as questões, crenças e reflexões subjetivas que foram levantadas e giravam em torno do Ensino Remoto Emergencial na pandemia.

2.4. O Discurso e as implicações nas emoções

Não há discurso sem emoção, por isso não os trato como dois polos distintos, já que todo discurso contém emoção. Le Breton (2021), em *Antropologia das Emoções*, diz que “todo discurso mobiliza corpo e linguagem de forma mutuamente necessária, implicando um vínculo poderoso e convencional entre as ocorrências dos dois.” (Le Breton, 2021, p. 21). Esse vínculo poderoso é a corporificação das emoções. As emoções fazem parte do corpo do indivíduo, sendo representadas por ações explícitas a outrem ou não. O autor afirma que a emoção, presente no discurso, é uma atitude temporária que expressa o tom afetivo de um indivíduo em relação ao mundo. As causas das emoções, seus impactos sobre os indivíduos ou como elas são expressas não podem ser concebidas fora do significado e dos sistemas de valores que governam as interações do grupo. Cada cultura emocional tem seu próprio vocabulário, sintaxe, expressões miméticas e gestuais, além de posturas e formas de deslocamento.

Assim observo que a presença da emoção em um discurso está ligada à cultura e à moralidade da sociedade que pertence, e dessa forma, ela pode aparecer com maior ou menor intensidade, dependendo do ambiente em que esse falante está inserido. Para Le Breton (2021),

de acordo com os diferentes públicos que presenciam ou que participam ativamente de um discurso de um certo indivíduo, a emoção presente pode tomar formas e intensidades variadas, seja ela compartilhada ou não. A solidão atenua a expressão das emoções, reprimindo sua manifestação, enfraquecendo os gritos, ou os risos, acalmando as mímicas, os gestos e a palavra; enfim, ela debilita suas forças. A permanência das emoções na solidão decorre da presença disseminada do outro. [...] As emoções nascem, crescem e se apagam num ambiente humano que as reforça ou modera de acordo com o abalo que recebem. (LE BRETON, 2021, p. 205-206)

Já para o estudioso Zembylas (2003b, p. 112), as emoções são “tanto pessoais quanto sociais”, uma vez que elas não são subjetivas ou universais e não são impulsos que simplesmente acontecem a sofrendores passivos (visão

aristotélica). Muito pelo contrário, “as emoções são constituídas através da linguagem e se referem a uma vida social mais ampla”.

Nesse sentido, toda emoção expressa um significado de identidade no discurso, seja uma identidade política, social como apresentada acima, pessoal, entre outras. Pensando no presente trabalho, o seu “eu” é construído e reconstruído através das interações sociais que ele desenvolve nos seus contextos histórico, sociocultural e institucional.

Zembylas (2003a, 2003b) também afirma que a busca pela compreensão da identidade docente/discente requer a conexão da emoção com o autoconhecimento. Essa forma de observar a emoção e a identidade do discente acarreta uma preocupação com o papel da emoção diante da formação e construção de sua identidade.

A identidade discursiva do indivíduo, dentro do ambiente de ensino, é, portanto, a junção de habilidades de relacionamento, emoções, habilidades físicas, entre outros fatores que ele vai adquirindo durante toda sua trajetória escolar. Esses traços estão associados às ações que realiza, incluindo relacionamentos, sua própria carreira escolar, ideologias, construindo assim sua identidade pessoal que vem recheada de sentimentos e emoções. Segundo Le Breton (2021), o surgimento das emoções é necessariamente “um dado cultural tramado no âmago do vínculo social e nutrido por toda a sua história”. (LE BRETON, 2021, p. 146).

O aluno, através das emoções, consegue mostrar aos outros uma maneira pessoal de ver o mundo e de ser afetado por ele. A presente pesquisa é embasada nessa concepção do construto de emoções, uma vez que vejo a emoção como algo sensível a esses acontecimentos vividos no ambiente da sala de aula, ou seja, uma tradução existencial imediata e íntima de diversos valores apreendidos e por ele confrontados.

As emoções não podem ser separadas do discurso, estão inscritas numa teia de significados e de atitudes que ditam aos seres humanos o meio de como são descritas e a forma como o corpo as expressa. Nesse sentido, as emoções são manifestações sociais inseridas no discurso, associadas a ambientes morais e às suas sensibilidades particulares. Elas não são espontâneas, mas ritualmente estruturadas. Identificadas em si e mostradas aos outros, impulsionam um

vocabulário e discursos: derivam da comunicação social. Portanto, as emoções “são a matéria viva do fenômeno social, a base que orienta o estilo das relações nutridas pelos indivíduos, distribuindo os valores e as hierarquias que sustentam a afetividade.” (LE BRETON, 2021, p.149)

2.5 Emoções e sentimentos: uma breve abordagem

Definir características próprias entre emoções e sentimentos é algo bastante desafiador, pois são conceitos similares de sensações oriundas das ações aplicados no discurso, uma vez que ambos se integram e decorrem de uma mesma impregnação social. Reitero as palavras de Le Breton (2021) para sintetizar que o sentimento é o tom emocional aplicado a um objeto, caracteriza-se por sua duração, senão sua forma, além disso, seu conteúdo é homogêneo. A demonstração do sentimento é expressa como "uma combinação de sensações corporais, gestos e significados culturais compreendidos através das relações sociais". (LE BRETON, 2021, p.140)

Para o autor, as emoções são o resultado de uma transmissão de eventos passados, presentes ou futuros, reais ou imaginários, na relação de um indivíduo com o mundo. Dá-se em um momento temporário, originário de um motivo preciso e determinado em que o sentimento se cristaliza com certa força: alegria, raiva, desejo, surpresa ou medo. As emoções preenchem o horizonte e são breves e explícitas em termos de gestos - imitações, posturas e mudanças fisiológicas. O sentir instala a emoção no tempo e a ramifica em uma série de momentos interligados: significa uma mudança de intensidade, mas que de certa forma permanece na mesma esfera de sentido.

O sentimento, de certa forma, serve como uma determinada sensação num discurso interpretativo baseado em valores compartilhados, nomeando seus objetos e – sua razão de ser – definindo seu sentido e permitindo a comunicação dentro do grupo em que está contextualizado. Dessa forma,

emoção é a recitação moral do acontecimento, restando clara em sua expressão. Baseia-se sobre um repertório cultural que distingue as diferentes camadas da afetividade, misturando as

relações sociais e os valores culturais ativados pelos sentidos. Ela se exprime numa série de mímicas e gestos, em comportamentos e em discursos cultural e socialmente marcados, sobre os quais também exercem influência os recursos interpretativos e a sensibilidade individual.” (LE BRETON, 2021, p. 141)

Segundo Le Breton (2021), as emoções transformam a reflexão afetiva de um evento de forma compreensível aos olhos alheios. A sua origem não é apenas pessoal: é o resultado de uma intimidade que se dá na primeira pessoa, primeiro a aprendizagem social e depois a identificação com os outros. As emoções, portanto, se concretizam por falhas da vontade do próprio indivíduo, um descontrole, imperfeições que devem ser corrigidas, alterando seu curso na direção de uma certa e considerada existência.

Pautando meu olhar sob os eventos criados pelo aluno colaborador durante a sua trajetória na vivência escolar, on-line reflexões sobre crenças surgiram e com elas, as emoções se transpareceram através de seus conflitos subjetivos, expostos em 1ª pessoa nas nossas conversas exploratórias, e se concretizaram, criando significados importantes para as co-interações realizadas. A insatisfação e a tensão manifestadas dentro das crenças nos discursos do aluno colaborador são algumas das emoções que foram por ele co-criadas durante o período pandêmico, acarretando sentimentos um pouco mais fortes e duradouros, como a tristeza e a dor.

Nesse sentido, utilizo as palavras de Rezende e Coelho (2010) para afirmar que as emoções são consideradas fenômenos que ocorrem no corpo, tanto em termos de sua origem quanto de suas manifestações e essa relação próxima entre emoção e o corpo se oporia à associação entre razão e mente. Essa oposição mostramos como essas noções se conectam e recebem valores diferentes. Dessa forma, Rezende e Coelho (2010), descartam a visão comum do senso geral de que

as emoções são fenômenos comuns e naturais a todos os seres humanos. A capacidade de sentir emoções resultaria do equipamento biológico e psicológico inerente à espécie humana e seria, portanto, universal. Seriam assim invariáveis no tempo e no espaço, de modo que as pessoas poderiam se identificar com outras em sociedades distintas ou em épocas passadas em função de sentirem emoções como amor, tristeza, raiva, medo etc. Nesse modo de pensar, as emoções trariam poucas ou nenhuma marca

das culturas nas quais as pessoas vivem. (REZENDE; COELHO, 2010, p.9)

Nesse sentido, vejo que a emoção está atrelada às diversas interpretações culturais. Em algumas sociedades, o que nos entristece, como a morte, é motivo de celebração. Dessa maneira, entendo que o sentimento é mais invariável, mas a emoção que expressa esse sentimento, pode estar vinculada ao traço cultural do indivíduo.

E por tal interpretação, o período pandêmico vivenciado por todos os alunos na mesma época não necessariamente provocam emoções semelhantes. Cada um teve a sua vivência, sentiu e apreendeu os efeitos da pandemia de intensidade distinta. Uns souberam lidar com o isolamento social de forma mais branda e tranquila, conseguindo manter o equilíbrio emocional, demonstrando emoções de calma, já outros foram dotados de ansiedade, do medo, e da angústia por terem de ficar fisicamente sozinhos, sem os amigos e pessoas queridas por perto em virtude do alto índice de propagação do vírus da Covid-19.

CAPÍTULO 3

A AVALIAÇÃO A PARTIR DAS CRENÇAS E EMOÇÕES NO DISCURSO

Este capítulo trata inicialmente das reflexões acerca do uso da linguagem e sua interação, inspirado nos estudos da Linguística Sistêmico Funcional por meio dos aparatos teóricos de Neves (1997; 2001), Fuzer e Cabral (2014), Halliday e Matthiessen, (2014) e Nóbrega (2009). Em seguida, aborda o estudo da avaliação e como ela é desenvolvida a partir das crenças e emoções no discurso do meu aluno colaborador. Para tanto, trago concepções importantes do estudo da avaliação, de acordo com as teorias de Thompson e Alba-Juez (2014) e Thompson (2000), no intuito de analisar como as crenças e as emoções aparecem nas marcas avaliativas identificadas no discurso do aluno.

3.1 O uso da linguagem na interação discursiva social

Segundo Neves (1997, 2001), a Linguística Sistêmico – Funcional tem como principal objetivo analisar a linguagem no discurso – este capaz de incluir gestos, expressões faciais e manifestações emocionais - buscando observar a produção de sentidos e significados que ele apresenta em um contexto social real. Essa teoria se atenta para o funcionamento da linguagem humana, como salientam Fuzer e Cabral (2014), a partir da descrição de seus usos nos diversos contextos situacionais e sociais, contextos esses que têm preocupação direta com as necessidades e funções sociocomunicativas dos indivíduos que fazem uso da linguagem nesses contextos.

Nessa perspectiva, a linguagem é definida como um sistema composto por sistemas de extratos (contexto, semântica, léxico- gramática e fonologia), que se

realizam de maneira interdependente (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e, de acordo com Nóbrega (2009), é criadora de significados e funções adquiridos no seu uso.

Dessa forma, ao focar meu olhar para o presente discurso de Bruno, procurei me atentar para as possíveis coproduções de significados estabelecidos discursivamente nos contextos sociais; como ressalta a linguista Neves (1997) em seus estudos sobre a linguagem, ao afirmar que

os funcionalistas se preocupam com as relações (ou funções) entre a língua como um todo e as diversas modalidades de interação social, e não tanto com as características internas da língua; frisam, assim, a importância do papel do contexto, em particular do contexto social, na compreensão da natureza das línguas. (NEVES, 1997, p. 41)

Assim sendo, Halliday (1994) e Neves (1997) afirmam que a língua é um fenômeno social que faz parte de um sistema semântico, isto é, repleto de significados, e por isso, não se referem ao significado que as palavras exprimem e sim a um sistema de significados da língua como um todo. Nessa perspectiva, ao considerar a linguagem como um fenômeno dinâmico, o papel do pesquisador é analisar as estruturas linguísticas que estão sempre em processo de mudança, à medida que são empregadas por seus falantes e vão desencadeando inúmeros significados.

A partir da perspectiva de Halliday, a autora afirma que existem dois propósitos mais generalizantes que fundamentam os usos da linguagem: o ideacional, capaz de compreender o ambiente, e o interpessoal capaz de influir sobre os outros ambientes, pois no nível interpessoal, o enunciado “identifica a intenção comunicativa do enunciador”. (NEVES, 1997, p. 93)

É justamente dentro da abordagem da função interpessoal da linguagem que a presente pesquisa está inserida, uma vez que nessa perspectiva, segundo Fuzer e Cabral (2014), a língua é vista como troca ou interação e, além disso, a linguagem utilizada nas interações é concebida como entidade viva, presente em situações, grupos, locais, eventos variados e, como tal, sofre a influência desses e de outros fatores. Assim sendo, as análises dos excertos das conversas exploratórias realizadas com o aluno colaborador geraram múltiplos significados para o âmbito

das crenças e das emoções que emergiram e as contribuições para o ensino de língua portuguesa durante o Ensino Remoto Emergencial ocorrido na pandemia da COVID-19.

Nesta dissertação, direciono-me à semântica do discurso, no que tange aos significados interpessoais da linguagem - aqueles capazes de negociar relações e de expressar opiniões e atitudes - justamente por ser esta a área em que o significado avaliativo se insere. Dito isto, no item 3.2, trago algumas definições de Avaliação que considero pertinentes para a pesquisa e de que me aproprio para fundamentar teoricamente a análise dos excertos retirados das conversas exploratórias com Bruno.

3.2. A Avaliação dentro de um discurso contextualizado

Geoff Thompson (2014) afirma que recentemente há uma perspectiva de que a avaliação é “essencialmente interpessoal,” pois ela é socialmente construída e projetada como parte de sua função, que é estabelecer uma proximidade com quem está sendo avaliado.

O autor nos diz que é uma tarefa muito difícil estudar um sistema de valores sem se pautar numa análise da língua através da função avaliativa da linguagem. Dessa forma, lida com a função avaliativa como uma das funções mais básicas e mais importantes da linguagem. Para Thompson e Hunston (2000), Halliday e Mathiessen (2004) e Martin e White (2005), a expressão de valor num discurso é uma característica que permeia toda a linguagem. É o que Thompson (2014) ressalta ao dizer que “encontrar um texto sem qualquer vestígio de avaliação é um grande desafio, se não mesmo impossível tarefa.” (THOMPSON, 2014, p. 5)

Para Thompson (2014), a expressão da avaliação está diretamente ligada às nossas emoções humanas, uma vez que as emoções surgidas são o resultado de um sistema de valores humanos e que são esperadas para uma determinada prática discursiva numa interação social. Afirma, dessa forma, que “a linguagem da

avaliação não é apenas o espelho da mente pessoal do indivíduo, mas também o espelho da correspondente ‘mente social’ ou cultura.” (THOMPSON, 2014, p.3)

O autor lida com a avaliação como um fenômeno multifacetado da linguagem, que depende do contexto interacional em que ela está inserida. Dizer que a avaliação apresenta muitas faces, significa compreender que os estudos refletem o pressuposto de que não há uma possível avaliação. Para o autor, a avaliação pode ser “explícita ou dissimulada” de acordo com o contexto. Uma afirmação *a priori* pode ser considerada neutra superficialmente, mas propicia uma resposta avaliativa diferente no destinatário.

Dessa forma, percebo que fazer uma avaliação ou categorizar um ato avaliativo não é uma tarefa tão simples e uma verdade única, pois um ato avaliativo pode se manifestar em diferentes contextos, no qual se diz ou escreve algo, querendo afirmar o oposto do que foi proferido, por meio também de crenças ou por meio da expressão dos próprios sentimentos, por exemplo. Portanto, reitero as palavras de Thompson (2014), quando postula que “os níveis de significados gerados num ato avaliativo são afetados por inúmeros contextos possíveis numa situação discursiva.”⁷ (THOMPSON, 2014, p.10). O foco da análise avaliativa desta dissertação está dentro do contexto pedagógico presente no discurso do Bruno.

Thompson e Huston (2000) definem a avaliação como algo que expressa a posição ou atitude de quem profere o discurso, isto é, por categorizarem a avaliação como uma realização verbal, compreendem a avaliação como uma forma de posicionamento ou manifestação do posicionamento no texto. Esse posicionamento no texto pode ser um ponto de vista, uma crença pré-concebida ou sentimentos sobre as proposições de quem falou ou escreveu o discurso analisado.

Thompson (2014) nos chama a atenção, portanto, para o fato de observar a avaliação como um fenômeno dinâmico assim como a linguagem é, pois não se trata de analisar um processo de sentido único, ou melhor, de um só posicionamento ou uma só crença, mas de um processo que engloba um trabalho conjunto.

⁷ As citações foram retiradas do livro: **Evaluation in context**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, e as traduções são de minha autoria.

3.3 A avaliação dentro do construto das crenças e das emoções

No intuito de observar como as emoções surgidas afetam no desenvolvimento pessoal e acadêmico de Bruno, emoções essas co-construídas discursivamente nas conversas exploratórias, as avaliações emergem dos significados estabelecidos a partir das crenças e das emoções identificadas no discurso do aluno colaborador, isto é, busco analisar como as instâncias avaliativas surgidas nas interações das conversas de caráter exploratório em questão co-constroem Bruno dentro do ambiente escolar, seja ele do reforço ou da sala de aula regular on-line.

Além disso, penso ser importante usar os estudos de Avaliação, uma vez que me auxiliaram a levantar e analisar as crenças e as emoções identificadas durante as conversas. Por isso, é importante ressaltar que entendo avaliação como um posicionamento no texto. Para Thompson e Hunston (2000) bem como para Alba-Juez e Thompson (2014), a avaliação apresenta o processo de construção de julgamentos subjetivos dos falantes sobre sua própria língua e a de seus interlocutores, e tais julgamentos podem afetar mudanças contextuais ou processos de mudança. Thompson e Hunston (2000), portanto, afirmam que a avaliação é um termo capaz de abranger atitudes e posicionamentos dos falantes a partir de seus pontos de vista ou de seus sentimentos sobre entidades ou proposições.

Thompson e Hunston (2000) apontam que a ideia de construir e manter uma relação entre os envolvidos na interação discursiva deriva de um lado da avaliação focada no “eu” do indivíduo, isto é, na parte subjetiva do ser humano, e pode ser vista como um recurso interacional, utilizando a avaliação para que se estabeleça uma resposta (avaliativa) esperada do interlocutor (THOMPSON; HUNSTON, 2000). Essa resposta avaliativa, materializa diversas emoções no discurso, pois acreditamos que a Avaliação está atrelada à emoção.

3.4 Crenças, emoções e seus significados avaliativos

No sistema linguístico, a avaliação desenvolvida e expressa no discurso, consiste na forma como um ouvinte/falante mensura os valores que carrega consigo, associando esses valores à sua própria produção linguística e àquela de seus interlocutores. (VIAN JR., 2010, p.99).

As avaliações linguísticas incidem naquilo em que os indivíduos acreditam, pensam, sentem a respeito de algo. Um aspecto essencial da natureza das avaliações, destacado por Barcelos e Abrahão (2006, p. 19), é o fato de que “nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais, incorporando as perspectivas sociais”. Desse modo, são “[e]mergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente. (BARCELOS; ABRAHÃO, 2006, p.19; grifo dos autores). Tal aspecto faz-se essencial, porque nos situa diante de uma realidade que muda constantemente e que é capaz de ser mudada, assim como as crenças são suscetíveis às mudanças (BARCELOS, 2003; 2004), o que abre espaço para uma reflexão sobre o papel da interação social entre professor e aluno nesse processo de ensino-aprendizagem.

Dentro desse espaço para reflexões sobre o papel da interação social, as crenças desencadeiam emoções que se fazem presente o tempo todo, gerando significados capazes de contribuir para uma mudança agregadora no ambiente regular de ensino e de reforço escolar, seja ele físico ou on-line. No momento em que focamos nas emoções, passamos a valorizar mais o aluno como um todo, tornando-o importante para as construções diárias na sala de aula.

CAPÍTULO 4

DECISÕES METODOLÓGICAS

Terminada a discussão acerca do embasamento teórico desta dissertação, neste capítulo exponho os pressupostos metodológicos, os quais guiam o desenvolvimento desta dissertação, indicando o contexto de pesquisa, a geração de dados, bem como as questões éticas envolvidas e os documentos necessários para a aprovação da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio. Em seguida, explico a respeito da seleção e transcrição dos dados e para a análise textual e microdiscursiva da avaliação na conversa exploratória do estudo que desenvolvi em parceria com meu aluno colaborador, dialogo com o estudo da Avaliação (THOMPSON; ALBA-JUEZ, 2014; THOMPSON, 1994; THOMPSON; HUNSTON, 2000), e inspiro-me no estudo de caso (GOLDENBERG, 2011) para descrever o discurso do aluno e assim apontar os sentidos a partir das análises das crenças e das emoções co-construídas nos excertos selecionados do discurso de Bruno.

4.1. Caracterização, objetivo da constituição e delimitação dos registros

Sob um viés paradigmático pautado na realidade subjetiva, construída a partir das representações dos sujeitos e entre sujeitos, a dissertação busca em seu critério metodológico, explorar caminhos na pesquisa qualitativa do contexto de reforço escolar on-line, pois, como professora educadora e pesquisadora na área de estudos da linguagem, acredito que o mundo se fundamente na subjetividade humana, não na objetividade científica. Por priorizar a busca para entender o outro, numa postura ética e respeitosa (DENZIN; LINCOLN, 2006), esta investigação se inspira no caráter autoetnográfico e se inclui no paradigma de cunho qualitativo, que tem como foco de análise “a natureza construída da realidade, a íntima relação

entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Escolhi para a presente pesquisa de cunho qualitativo e interpretativista inspirar-me no estudo de caso como aparato metodológico, mostrando a necessidade de compreensão de situações particulares e singulares em um determinado contexto do aluno colaborador participante, além de um maior aprofundamento da pesquisadora na interação social que está sendo investigada. Nessa perspectiva, o estudo de caso é

uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. (GOLDENBERG, 2011, p. 33).

Segundo Goldenberg (2011), não há como nós pesquisadores estabelecermos regras fixas no estudo de caso, pois cada conversa exploratória, observação, descoberta é única e “depende necessariamente do objeto de pesquisa, das concepções do pesquisador e dos seus sujeitos. Não existindo regras específicas para a padronização dos dados e de tempo para realização deste tipo de pesquisa.” (JESUS; LIMA, 2012, p. 56). Este tipo de estudo, nesse caso, é capaz de gerar conhecimento amplo sobre as análises das emoções surgidas durante as conversas exploratórias investigadas, especialmente porque esta metodologia apresenta característica de um estudo a longo prazo, buscando garantir a validade do conhecimento produzido durante a realização da pesquisa.

Assim, apresento os excertos selecionados para análise. A análise do discurso deste trabalho foi co-construída pelas interações realizadas entre o participante e eu sob alguns parâmetros da pesquisa qualitativa, ao tentar sempre entender o outro. (DENZIN; LINCOLN, 2006). Tal fato tem contribuído para a legitimação desse tipo de abordagem dos discursos que se sucederam durante as conversas de viés exploratório gravadas e analisadas com o aluno colaborador. Para alcançar o objetivo proposto, estruturei minha dissertação inspirada no caráter exploratório, a partir de conversas com potencial exploratório realizadas presencialmente com o aluno colaborador sobre as aulas on-line realizadas durante o ERE.

De acordo com Allwright (2003), destaco a importância de a pesquisa ser desenvolvida por uma pesquisadora praticante, ou seja, uma professora capaz de refletir sobre sua prática de ensino e de forma integrada. Inspirada nos princípios da Prática Exploratória (ALLWRIGHT; MILLER, 2001), para fundamentar epistemológica e metodologicamente toda a dissertação, priorizo o entendimento da qualidade de vida do aluno vivenciada por ele e por mim, na situação pandêmica da Covid-19.

Promovi (e tenho promovido) a busca de entendimentos e significados sobre as questões instigantes que causam curiosidade, inquietação ou preocupação acerca das crenças e das emoções ao longo do processo da pesquisa. Procurei explorar o desenvolvimento mútuo do meu aluno colaborador com o meu, professora praticante- pesquisadora, objetivando uma reflexão conjunta sobre a co-construção das crenças e emoções na sala de ensino on-line, além de trabalhar constantemente para a união de todos os co-participantes envolvidos nesta investigação (a professora e o aluno participante).

Além disso, apoiei-me na abordagem autoetnográfica para consolidar esta investigação (ELLIS, 2004). Como pesquisadora qualitativa, faço minhas interpretações refletindo sobre as crenças geradas nos discursos que apontam emoções co-construídas nas/pelas avaliações identificadas no uso da linguagem dos participantes envolvidos nesta investigação.

Considere relevante inspirar-me no estudo sobre a Avaliação (THOMPSON; HUNSTON, 2000; THOMPSON; ALBA-JUEZ, 2014; THOMPSON, 1994; 2000; MARTIN; WHITE, 2005, HALLIDAY, 1994; 2014), utilizada como categoria de análise na presente dissertação, tendo em vista que faço uma análise avaliativa das crenças e das emoções co-construídas nos discursos entre Bruno e eu, que foram gravados e transcritos, mediante autorização e consentimento do mesmo e autorizado pelo Conselho da Câmara de Ética da PUC.

Optei por fazer a análise dos momentos avaliativos que co-constroem as crenças e as emoções nos discursos gravados, selecionados e transcritos para a pesquisa. Para tanto, observei, identifiquei e analisei os recursos léxico- gramaticais

e os marcadores de oralidade que constituem a avaliação, e, com isso, foi possível analisar as crenças e, com elas, as emoções mais recorrentes que emergem nesses discursos e quais significados elas apontam no ambiente escolar on-line durante o Ensino Remoto Emergencial.

4.2. Contexto da pesquisa

Nesta seção, explico a respeito do contexto da pesquisa e da seleção, geração e transcrição dos dados e para a análise textual e microdiscursiva da avaliação nos trechos selecionados para a pesquisa, inspirado no método de estudo de caso que desenvolvi em parceria com meu aluno colaborador.

4.2.1 O contexto da escola do discente e o de reforço escolar

O discente participante da presente pesquisa estava matriculado em uma escola da rede privada de ensino situada no Rio de Janeiro, que oferece o Ensino Médio tanto de forma regular quanto profissionalizante. Entretanto, o contexto para a geração dos dados foi por meio de conversas com viés exploratório, cujo tema era o ensino on-line, abrangendo a aula regular e a aula de reforço escolar que o aluno colaborador tinha com outros professores e comigo, professora de língua portuguesa, redação e literatura, via plataforma on-line intitulada *Google Meet*.

Durante as aulas de reforço que leciono diariamente, percebo e tento propor um ambiente harmônico e humano, no qual o aluno tem um papel imprescindível. Essa abordagem de ensino-aprendizagem, caracterizada por ser ativa e participativa, exige maior participação do estudante, já que, a aula de reforço acontece de forma individualizada. Como professora e pesquisadora na área da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2013), dentro de uma perspectiva in/transdisciplinar, desejo manter este espaço de ensino sócioconstruído cada vez mais humanizado e atento para as dificuldades do aluno. Dessa forma, tento

minimizá-las, fazendo-o compreender o conteúdo a partir de suas dificuldades e alcançar sucesso acadêmico.

4.2.2. O contexto do aluno participante

O aluno com o qual realizei as conversas com potencial exploratório para esta dissertação estava matriculado no 3º ano do Ensino Médio em uma escola profissionalizante do bairro Tijuca, no Rio de Janeiro. Ele tem 18 anos de idade e mora no mesmo bairro da instituição em que estuda. Frequenta o período matutino com aulas regulares em sua escola e frequenta as aulas de reforço escolar de diversas disciplinas em período vespertino, em especial a de língua portuguesa, redação e literatura, ofertada de maneira remota por mim, às sextas-feiras.

O participante Bruno, escolhido para a minha investigação, realizava aula de reforço escolar comigo desde seus 10 anos de idade, quando cursava o ensino fundamental I. Inicialmente eu me deslocava até a sua residência, localizada na zona sul do Rio, no bairro intitulado Botafogo. Posteriormente, o aluno mudou-se para a zona norte do Rio de Janeiro e eu passei a deslocar-me para lá. Tempos depois, mudei-me para o mesmo bairro de Bruno e, ao adquirir mais idade e independência, ele passou a ir até a minha residência, que se tornou um espaço de muita troca, repleto de afeto, emoções, conversas e dedicação.

Entretanto, em virtude da pandemia da Covid-19, adaptei-me ao sistema de Ensino Remoto Emergencial, ofertando de aulas de reforço de forma on-line, já que precisávamos estabelecer o distanciamento social físico, por questões de segurança e preservação da vida.

Considero relevante também acrescentar que o aluno é oriundo da classe média e que frequenta uma escola pertencente a uma rede privada de ensino e que possui total acesso à internet para assistir às aulas de forma remota. A falta de internet não era motivo para que o aluno não entrasse semanalmente nas aulas, e não obtivesse acesso aos conteúdos que lhes eram disponibilizados pelos professores, somente em casos específicos e pontuais previamente avisados.

Inspirada pelas ideias da Prática Exploratória, como professora participante e praticante das interações em questão, pretendi também situar e envolver o aluno em minha pesquisa por levar em consideração primordial a crença de que o discente é extremamente capaz de participar e contribuir na/para minha dissertação. Apoiei-me, então, em quatro das cinco proposições elaboradas por Allwright e Hanks (2009) e aqui adaptadas para o ambiente de ensino on-line:

Proposição 1: O aprendiz é capaz de levar a aprendizagem a sério;

Proposição 2: O aprendiz é capaz de se desenvolver como praticante da aprendizagem e da interação social;

Proposição 3: O aprendiz é capaz de tomar decisões independentemente de alguma decisão minha como professora;

Proposição 4: O aprendiz é um agente social que apreende e se desenvolve melhor em um ambiente de apoio mútuo, de co-construção de conhecimento.

4.2.3. A professora-pesquisadora

Sempre tive fascínio pelas aulas de português durante o meu período escolar do Ensino Fundamental. Das disciplinas estudadas na escola, tive uma excelente professora de Língua Portuguesa que despertou em mim o gosto pela gramática e pela argumentação. Posso dizer que me destaquei na área enquanto aluna devido, principalmente, ao empenho profissional da docente e à forma didática que lecionava, sempre com muito afeto.

Ao chegar no Ensino Médio, continuei com o amor à disciplina de língua portuguesa, abrindo-me leques às artes literárias e às linguagens de forma mais ampla. Entretanto, no meio do terceiro ano do Ensino Médio, ano decisivo para o vestibular e escolha profissional, perdi minha mãe, meu porto-seguro. A perda me fez perceber que não poderia escolher uma carreira profissional que era moda na época, como o direito, por exemplo, e sim optar por algo que me fizesse bem e pelo

que eu realmente tivesse interesse. E foi assim que o fascínio pela gramática e pelo estudo da língua me levaram a escolher o curso de Letras.

Venho de uma cidade do interior do estado do Rio de Janeiro, chamada Nova Friburgo, considerada com poucas oportunidades para os jovens. Não há faculdade de Letras lá. Como sempre fui aplicada e dedicada, consegui ser aprovada no Curso de Letras da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Tive de me mudar para o município do Rio de Janeiro para cursar a faculdade. Trouxe comigo medo, incertezas, mas também coragem, dedicação e força. Meu interesse maior sempre foi por uma disciplina que tratasse da descrição da gramática e a sintaxe.

Formei-me em 2015 e tive a oportunidade de fazer uma especialização em Língua Portuguesa e Linguística pela Universidade Estácio de Sá, localizada no município do Rio de Janeiro, e, nesse momento, comecei a me interessar pela área de ensino da linguística e suas especificidades, principalmente para a análise do discurso em diversos contextos situacionais. Aproximei-me de professores muito dedicados que nos indagavam sobre a continuação dos estudos em nível de pós-graduação para um possível mestrado.

Através das aulas da pós-graduação e do meu olhar autoetnográfico construído nas aulas do mestrado em Estudos da Linguagem, na linha 4, intitulada *“Discurso, vida social e práticas profissionais”*, no Programa (PPGEL), tenho priorizado a qualidade de vida na sala de aula (MILLER et al.; 2008), a busca por entendimentos co-construídos e negociados no ambiente remoto escolar, e as soluções para uma melhor convivência e melhor co-construção de um espaço de aprendizagem humanizado dia após dia.

Além disso, paralelamente à minha vida acadêmica, desde que me formei, já comecei a lecionar em colégios particulares, todos eles localizados na zona sul do Rio de Janeiro e passei a lecionar aulas particulares para todas as faixas etárias de Ensino Fundamental e Médio. Hoje, leciono como professora particular de ensino de língua portuguesa, redação e literatura.

4.3 A Geração de dados

Na presente dissertação, a geração dos dados realizados com o aluno Bruno foi feita em forma de entrevista de pesquisa (ARAUJO, 2014), não- estruturada, por meio de conversas com potencial exploratório, procedimento utilizado dentro da abordagem de cunho qualitativo e interpretativista, proporcionando uma maior ligação com a perspectiva de meu aluno colaborador. (DENZIN; LINCOLN, 2006).

As conversas com potencial exploratório foram previamente organizadas, a partir de perguntas mais amplas e outras mais direcionadas, mas com o intuito de deixar espaço livre para novos percursos que dependeriam do decorrer de cada interação e das respostas de Bruno. Antes das perguntas relacionadas ao seu desempenho acadêmico, iniciava com perguntas sobre questões familiares. Era uma forma de me aproximar da vida pessoal de Bruno. Ressalto também que as perguntas acadêmicas serviram apenas como pontes para estimular o desenvolvimento das nossas interações, sem nenhum intuito de se tornar apenas um questionário para Bruno.

Diante disso, as perguntas prévias elaboradas para as interações com Bruno foram as seguintes:

- Qual a sua opinião sobre a alteração do espaço de aprendizagem para o ambiente on-line, em virtude da pandemia, sob o sistema de Ensino Remoto Emergencial?”
- “O que a aula on-line trouxe de significativo para você?”
- Do que mais sente falta com o sistema de aula de reforço on-line?
- Você gostaria de voltar para a aula particular presencial? Por quê?
- Por que você não voltou para a sala de aula presencial no ano de 2021?
- Qual a disciplina que você teve maior dificuldade em participar? Por quê?
- Você aprendeu mais na aula particular on-line ou na sala de aula durante o Ensino Remoto Emergencial?

A primeira conversa com potencial exploratório foi realizada com o aluno no dia 8 de fevereiro de 2022, à tarde, presencialmente, em minha residência, localizada no bairro Copacabana e teve a duração de exatamente de 37 minutos e 2 segundos. Já a segunda conversa exploratória foi feita com Bruno no dia 11 de julho de 2022, à noite, presencialmente, também em minha residência e teve a duração de 15 minutos e 6 segundos.

Considero relevante pontuar que este modo de interação escolhido foi muito apropriado, uma vez que assumi no início papel de pesquisadora para nortear as perguntas - base, e posteriormente, conforme Bruno foi se envolvendo na interação, respondendo às questões e contribuindo com outros assuntos que não estavam previamente nas perguntas, percebi que fui alternando de papel, assumi de fato um lugar de participante-praticante (ALWRIGHT, 2003) ao lado de Bruno, o que deixou minha relação com ele mais simétrica e natural. Os envolvidos nas interações – Bruno e eu nos expressávamos livremente, comentando sobre medos, gostos e inseguranças, escolhas e decisões acadêmicas e pessoais tomadas no período da pandemia, o que considero ter nos permitido co-construir alguns entendimentos momentâneos sobre o assunto.

4.4. Transcrição dos dados e procedimentos de análise

Início esta seção apresentando primeiramente como se deu a transcrição dos dados e os procedimentos de análise. Para a transcrição dos dados, optei pelo uso das convenções presentes nos estudos da Análise da Conversação (Atkinson e Heritage, 1984; Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974), com incrementos de símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989), autoras da área da Análise do Discurso.

Após muitas escutas, transcrevi as conversas, das quais selecionei sete excertos, que foram divididos nos seguintes temas: Sobre seis crenças: Crença em que o professor não participa do processo de avaliação e reflexão do aluno; crença a respeito do Ensino Remoto emergencial; crença em um padrão de comportamento estereotipado que rotule alguém como “sendo de família”; crença em que todo professor deva assumir a linguagem formal; crença em que a atividade presencial

é mais eficaz do que a atividade on-line; crença em que o reforço escolar presencial é mais eficaz do que o on-line; e sobre as emoções mais recorrentes no discurso analisado: Emoções na pandemia: A presença da insatisfação; emoções na pandemia: A presença da insegurança; emoções na pandemia: A presença da surpresa e da indignação. Esses temas foram separados por assuntos pessoais e acadêmicos abordados e os agrupei em seções de acordo com as suas semelhanças. A transcrição dos excertos está em sua íntegra no capítulo 5, capítulo de análise dos dados que mostrarei a seguir.

4.5 Arcabouço Analítico

Neste bloco, com o intuito de analisar o discurso do meu aluno colaborador, a partir das conceituações e teorias expostas no arcabouço teórico apresentado nos capítulos anteriores, foco especificamente no seu discurso, para compreender melhor o que ele sente e como nós, co-participantes envolvidos nesta interação, co-construímos as crenças e as emoções em decorrência de nossas trocas no ambiente da sala de aula on-line e do reforço escolar em que compartilhávamos.

Para que isso ocorresse, realizei um recorte da transcrição, selecionando os excertos que servem aos propósitos desta pesquisa, separando-os em análises de crenças e das emoções, ambas apontando para o contexto da sala de aula on-line durante o Ensino Remoto Emergencial.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, analiso os excertos selecionados oriundos das duas conversas com potencial exploratório de 52 minutos e 8 segundos, realizadas presencialmente com meu aluno colaborador Bruno. Conforme dito no capítulo anterior, os excertos escolhidos referem-se às perguntas sobre o ensino acadêmico remoto realizado no ano de 2020 e 2021 durante a pandemia do Covid-19, dando ênfase às reflexões conjuntas entre Bruno e eu durante o ERE e as aulas de reforço escolar. Nesse sentido, a partir da temática dessas perguntas, o capítulo organizado reflete às análises de marcadores avaliativos léxico- gramaticais e da oralidade dos aspectos linguísticos e emocionais que constituem a avaliação presente nos excertos extraídos e separados por crenças que envolvem os lados acadêmico e pessoal de Bruno. A partir de então, pude identificar as emoções mais recorrentes que surgiram neste discurso.

5.1. Análises de marcadores avaliativos léxico- gramaticais e da oralidade dos aspectos linguísticos e emocionais

A seguir, mostro algumas crenças enraizadas no discurso de Bruno que provocam emoções e suscitam reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem durante o Ensino Remoto Emergencial. Para tal, por meio de marcadores avaliativos léxico- gramaticais e da oralidade, destaco e analiso as cargas avaliativas presentes nas crenças, capazes de provocar emoções que foram co-construídas no discurso do discente.

5.1.1 A CRENÇA EM QUE O PROFESSOR NÃO PARTICIPA DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO E REFLEXÃO DO ALUNO

Ao transcrever os excertos selecionados para realizar a presente análise, pude perceber que durante as conversas gravadas com meu aluno colaborador houve uma co-construção avaliativa do que se estava refletindo, uma vez que estávamos pensando juntamente sobre o ensino da sala de aula on-line e do reforço escolar no período pandêmico entre 2020 e 2021. Vejo como uma reflexão simultânea as nossas conversas de potencial exploratório (ALLWRIGHT, 2006; MILLER et al., 2008), pois não se tratava apenas de um questionário para que Bruno pudesse responder oralmente, mas sim uma avaliação conjunta entre os coparticipantes, por meio das interações sociais co-construídas discursivamente (MARTIN; WHITE, 2005), realizadas tanto da parte do aluno colaborador, quanto da minha parte como professora. Dessa forma, eu não realizo somente o papel de entrevistadora, desconstruindo a crença de que o professor não pode trazer experiências pessoais diante das reflexões trazidas pelo aluno nas conversas, mas co-construo e co-avalio com Bruno sobre práticas pedagógicas durante o Ensino Remoto Emergencial na pandemia, como exposto no Excerto 1 a seguir.

Excerto 1

1	MELISSA	hh. eles ficavam... <u>furiosos</u> . Mas então assim, essa
2		alteração do espaço <u>FÍSICO</u> pro ambiente virtual, você
3		teve muita dificuldade com essa mudança? De adaptação
4		ou <u>não</u> ? cê já era mais <case::iro>, preferiu ficar em
5		<ca::sa>?
6	BRUNO	exatamente. sempre sendo caseiro, então, não, eu
7		sempre
		<fui >[muito<, muito <u>envergonhado</u> , né.
8	MELISSA	<u>aham</u> .
9	BRUNO	hoje eu não sou tanto.
10	MELISSA	hummm.
11	BRUNO	sim! E como <u>INVERTEU</u> , né. A pandemia me fez tornar menos
12		>envergonhado<.
13	MELISSA	AHAM.

14	BRUNO	mas,>tipo assim<, antes da pandemia, eu era <u>MUITO</u>
15		envergonhado, então me ajudou <u>MUITO</u> . No sentido de ficar
16		<u>em casa</u> e ficar <u>realmente</u> encolhido <u>em casa</u> e... não
17		tem que se envolver tanto com alunos no °dia a dia°.
18	MELISSA	na turma, né.
19	BRUNO	<u>na turma</u> , exato.
20	MELISSA	a comunicação era pelo WhatsApp mesmo, né, já tava todo
21		mundo ali... então assim de fato não foi uma coisa <u>MUITO</u>
22		<u>abrupta</u> pra você, pelo contrário, te fa:vore:ceu... 23 <u>interessante...</u>
24	BRUNO	uhum.
25	MELISSA	pra mim também preferi, porque eu não tinha que me
26		<u>deslocar</u> , <u>SUAR</u> , e eu NÃO gosto de suar, quer me ↑ <u>MATAR</u>
27		é <u>SUAR</u> .
28	BRUNO	não. ASSIM, de manhã como a escola é de manhã né... 29 não, PRA mim era <u>PIOR</u> porque eu queria suar, >mas tipo<, 30 MUITO frio né cara, eu ia de cobertor e de lençol... 31 >lençol não, <casaco. Todo cobertinho bonitinho, mas a 32 <u>CARA</u> ... eu queria jogar alguma coisa na ↑ <u>CARA</u> porque é 33 vento frio:o, então <u>ODIAVA</u> .
34	MELISSA	UHUM... EU JÁ <u>suava</u> . Eu desço, já suo. Pode ser o tempo
35		que for. Já ligo o ar-condicionado na escola no ↑ <u>quinze</u> .
36		hh.
37	BRUNO	tipo assim, é... todo mundo tem uma... um calor que
38		agrada, um frio que agrada... então na escola era
39		<u>péssimo</u> por isso também porque tinham alguns que
40		gostavam de um frio e tal, tava dezoito graus e eu tava
41		<u>morrendo</u> de frio.
42	MELISSA	<u>tremendo</u> !
43	BRUNO	<u>exatamente</u> !
44	MELISSA	é... muita gente, meus alunos reclamavam, eu falava:
45		ué, meu filho, você não tem um casquinho não? pra
46		botar... ué. tá com frio, ↑bota <u>casaco</u> ! Agora, eu não
47		tenho como ficar sem roupa <u>aqui</u> pra dar aula.
48		>entendeu?< Eu jogava sempre essa... tá.

O excerto 1 caracteriza-se pela co-interação discursiva entre Bruno e eu, cujo contexto dizia respeito aos fatores decorrentes da mudança do espaço físico da sala de aula para o ambiente on-line e o efeito de sentido (Halliday, 1994) que isso provocava em Bruno e em mim simultaneamente. Mudança essa percebida através de marcas avaliativas de oralidade, como a ênfase dada aos vocábulos “caseiro” e “envergonhado”, além de outras marcas avaliativas de intensidade e afirmação explicitamente materializadas por “muito” e “realmente”, trazendo ainda mais força a esse processo de mudança no comportamento de Bruno como aluno antes, durante e após a pandemia.

E quanto às linhas 25 a 27, quando digo : “Pra mim também preferi, porque eu não tinha que me deslocar, SUAR, e eu não gosto de suar, quer me ↑matar é suar.”, demonstro a emoção da insatisfação, explicitada pelo marcador de negação “não”, seguido da escolha léxico-gramatical do verbo “gostar” e percebo que quando avalio Bruno, autoavalio-me em seguida naquele ambiente, realizando em si uma avaliação conjunta, ou seja, uma co-avaliação, papel fundamental da Prática Exploratória (MILLER et al., 2008), como já foi dito no capítulo um, já que com os estudos da Prática Exploratória pretendemos co-construir entendimentos acerca da qualidade da vida do professor e do aluno, tanto em sua sala de aula quanto fora dela. (MILLER; CUNHA, 2019, MORAES BEZERRA, 2007). Dito isto, aqui a avaliação feita é co-construída na interação conjunta nos discursos dos coparticipantes (MARTIN; WHITE, 2005) , tornando-se um trabalho co-avaliativo que apresenta meu olhar social sobre o ato avaliativo em si.

5.1.2 A CRENÇA A RESPEITO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Muitas pessoas ainda têm uma crença de que o ensino remoto não seja tão eficiente quanto o ensino regular presencial, já que não possui a presença física do professor, além de outros fatores, como não haver a troca presencial de conhecimentos e reflexões entre os discentes. Acreditam veemente que a presença física do professor fará com que o aluno apreenda mais conteúdo do que de forma on-line. Esta crença foi um grande desafio durante o Ensino Remoto Emergencial, e ainda é até os dias atuais para muitos alunos e responsáveis.

Em pleno 2020, ano inicial da pandemia da Covid-19 no Brasil, afirmar que jovens não conhecem nem estão preparados para essas experiências digitais tornou-se falacioso. Pesquisas recentes mostram como o manuseio com a internet é algo que os jovens aprendem sozinhos ou com alguma ajuda de amigos ou familiares, mas que o uso de aplicativos para busca de conteúdo é muito menor do que para interações sociais ou jogos on-line, atividades que podem consumir várias horas do dia e da noite.

Nos últimos anos, foi significativo o ingresso das redes digitais e sociais na realidade dos ensinos público e privado. Em termos da prática docente, tal uso deveria dar novos sentidos ao aprendizado e propor novas interpretações para as experiências vividas, trazendo-as para a realidade de sala de aula on-line, pois simplesmente “passar “o conteúdo da sala de aula para o on-line está longe de ser satisfatório. Mudanças precisavam (e ainda precisam) ser feitas, uma vez que o ambiente escolar mudou significativamente durante o Ensino Remoto Emergencial e, com ele o ritmo, velocidade de apreensão de conteúdo, desafios tecnológicos, entre outros muitos. Num curso EAD, por exemplo, a arquitetura de qualquer curso é pensada desde o princípio para, de forma sincrônica e diacrônica, ora contar com o docente, ora prescindir de sua presença. Entretanto, se pensarmos que no ERE não houve tempo hábil para se pensar de “fora para dentro”, houve constante resignificação e adaptação neste processo, pois não havia modelo “perfeito” a ser seguido naquele momento e os desafios eram diários.

Nos dados analisados nas conversas de potencial exploratório com Bruno, noto que ele ainda possui crenças que afetaram diretamente no seu processo de ensino-aprendizagem, como veremos a seguir no excerto 2 selecionado para a análise.

Excerto 2

49	MELISSA	aí voltando, aí mudou sua rotina e você acha
50		que cê mudou muito com a pandemia?
51	BRUNO	uhum
52	MELISSA	mas mudou pra <u>melhor</u> ou pra <u>pior</u> ? Como você
53		se vê?
54		Eu vejo um Bruno hoje... é... mais
55		<u>amadureci:do</u> , em todos os quesitos. Até com
56		disciplina de estudo, acho que você assim,
57		você sempre, sempre... você era mais
58		<u>resiste:ente</u> quando era menor, depois de um
59		tempo , cê passou a perceber que você <u>tinha</u>
60		que ter <u>aula</u> , que senão você ia se dar <u>mal</u> .
61		Então <u>assim</u> , você tinha uma consciência
62		maior. Agora não sei se <u>on-line</u> você tinha
63		<u>mais</u> essa consciência do que no
64		<u>presencial</u> ...que que cê acha? ... eu acho que
65		você passou a ter. Não sei...hh Vamos pensar?
66		Juntos... Vamos pensar assim: que que cê acha
67		que você mudou?

68	BRUNO	praticamente físico e <u>mentalmen:te</u> , durante a
69		pandemia... eu... concepções que eu tinha eu
70		mudei.
71	MELISSA	uhum.
72	BRUNO	como...não achar que o estudo era importante
73		...e tal... é... ter <u>moleza</u> pro estudo. então,
74		eu não conseguia aprender muita coisa, não
75		toda a pandemia, mas <u>no começo</u> .
76	MELISSA	uma parte, né
77	BRUNO	eu realmente dei mais importância pro estudo
78		, então...eu quis.. é... <u>intensificar</u> ! Pra <u>não</u>
79		<u>ficar pra trás</u> .
80	MELISSA	Uhum.
81	BRUNO	e também a maioria das pessoas que tava na
82		pandemia, elas ficaram pra trás, porque não
83		teve <u>tanto</u> interesse pelo <u>estudo</u> . Eu, ao
84		<u>contrá:rio</u> , não sei porquê, mas eu tive <u>mais</u>
85		<u>interesse</u> e queria aprender porque eu
86		<u>realmente</u> eu vi que não ia dar pra mim, se
87		eu ... <u>não</u> tivesse <u>mais</u> <u>intere:sse</u> e <u>não</u> me
88		obrigasse a estudar <u>mais</u> .

É interessante observar nesse excerto 2 que o aluno diz que no início da pandemia não conseguia aprender muita coisa, mas posteriormente isso mudou. Bruno tinha uma crença de que no ensino on-line os alunos aprenderiam menos do que no ensino regular presencial. Porém, através dos dados acima, percebemos que durante o Ensino Remoto Emergencial essa crença se desconstrói, como salienta Barcelos e Abrahão (2006), em sua teoria de que as crenças são suscetíveis a mudanças, uma vez que Bruno passa a ter mais interesse pelo estudo e deseja aprender mais naquele período, quando diz nas linhas 77 a 79, eu realmente dei mais importância pro estudo, então...eu quis.. é... intensificar! Pra não ficar pra trás.” Através do modalizador de intensidade “mais”, acompanhado pela marca de oralidade da ênfase, além da escolha lexical dos vocábulos “importância” e “interesse”, comprovamos a ideia de que Bruno muda sua crença de que não conseguiria ter uma rotina de estudo e consequentemente, aprender. A seguir, Bruno diz a expressão nas linhas 78 e 79: “Pra não ficar pra trás.” Faz uso dos modalizadores de negação “não” e de lugar “pra trás”, construindo uma metáfora para este ato avaliativo, com o intuito de mostrar, implicitamente, a emoção da insatisfação gerada pelo medo da impossibilidade de apreender os conteúdos e, consequentemente, não dar prosseguimento acadêmico junto com os seus colegas de turma.

5.1.3 CRENÇA EM UM PADRÃO DE COMPORTAMENTO ESTEREOTIPADO QUE ROTULE O PROFESSOR COMO “SENDO DE FAMÍLIA”

A partir do discurso de Bruno selecionado no excerto 3 a seguir, indagam-se as seguintes perguntas e reflexões acerca do professor que Bruno considera ideal: “Qual a crença do que é ser um bom professor? “Que professor ideal e de qualidade é esse?

O conceito de família, para Bruno, vem como base para transmissão de conhecimento assim como ensinamentos entre mãe/pai e filho. Um professor de qualidade, para ele, é aquele como um pai, respeitoso, que demonstra limites, regras, mas ao mesmo tempo tem paciência e é amoroso. O aluno colaborador, através de seu discurso no excerto 3, posiciona-se em relação ao que ele considera ser um professor de qualidade por meio de relatos de vivências que teve com seus professores durante suas aulas on-line no Ensino Remoto Emergencial.

Excerto 3

89	MELISSA	e aí, nessa aula, nas nossas aulas de
90		reforço, não só minhas, mas nas particulares,
91		de reforço que você teve, qual disciplina que
92		cê teve ↑maior <u>dificuldade</u> ? >assim<, de
93		interagi:ir..., de assimilar o conteúdo e por
94		quê?
95	BRUNO	<u>QUÍMICA</u> ! Por que química ... é... <u>nunca</u> foi
96		< <u>fácil</u> > °pra mim°.
97	MELISSA	uhum
98	BRUNO	assim, é..., tentei to:das as possibilidades
99		e realmente <u>nunca</u> foi <u>fácil</u> . eu num... ↑ <u>nunca</u>
100		gostei mui:ito de química. então...
101	MELISSA	aham..., mas aí >assim<, o contato com esse
102		professor te facilitou ... a gostar ou não?
103	BRUNO	também <u>não</u> . hh
104	MELISSA	gostar é uma palavra <u>muito</u> fo:rte né, hh.
105	BRUNO	gostar é uma palavra >muito forte<, mas tipo
106		assim,... a ↑professora, ela era mei:o...pega
107		no pé <u>demaís</u> , >tá ligado<?!
108	MELISSA	tradicional? ...ou não?

109	BRUNO	tradicional <u>não</u> mas ela é <u>muito</u>
110		contemporânea, ao contrário do
111		tradicional. Ela é todo <u>mole:que</u> , >tá
112		ligado<. Ela quer ser garotada... E isso sendo
113		um professor pra garotada, que <u>xinga mermo</u> ,
114		quer ser da ↑GAROTADA, que fala me:rmo "porra"
115		, então tipo ... é... não é <u>comigo</u> , eu preciso
116		de um professor <u>me:esmo mais pé no chão...</u> ,
117		mais.. não delicada, mais ...ser mais <u>amorosa</u>
118		com os alunos, ser mais <u>família</u> .
119	MELISSA	hum..., pra não te tirar o <fo:co>, né.
120	BRUNO	não me tirar o foco e não me deixar um
121		pouco...apreensivo durante as aulas.
122	MELISSA	é?! o que que seria isso? você estar
123		apreensivo?...
124	BRUNO	ah... sei lá, ... ela me >xingava< durante
125		uma aula do <u>nada</u> , assim.
126	MELISSA	ela fazia <u>isso</u> ?...
127	BRUNO	ela era assim, ela era <u>assim</u> , ela era...
128		MUITO boca... <u>suja</u> .
129	MELISSA	mas na <u>frente</u> de todo o mundo?
130	BRUNO	on-line, né, on-line mesmo gravando, assim,...
131		ela fazia e eu era <u>muito tímido</u> , então,
132		<u>realmente</u> pra mim não foi <u>fácil</u> .
133	MELISSA	↑ge:nte... e isso meio que a:acaba expondo né,
134		assim, te deixa meio em xeque na turma , né...
135		ela fazia isso com <u>todo mundo</u> ?
136	BRUNO	assim..., fazia, porque geral era muito...é...
137	MELISSA	[bobão/ malandrão...?]
138	BRUNO	exatamente. >então tipo,< geral adorava ela.
139		Ela era a professora <u>ideal</u> porque geral tipo,
140		"ahhh , tamó junto professora. É isso aí, tá
141		ligado?!" então tipo...pra mim, <u>não</u> era assim.
142		eu sempre gostei da <u>Marlene</u> , que era a
143		professora de biologia que era "ah, vamos
144		alunos, vamos atender." ... "Tudo bem? Bom
145		dia... como vocês estão?" ... É <u>assim</u> que eu
146		gosto.
147	MELISSA	então, mas é porque você tem toda essa sua...
148		você é <u>muito família</u> .
149	BRUNO	<u>sim</u> . então assim, o jeito de tratar como
150		minha <u>mãe</u> me trata, como eu tra:to todo mundo
151		na <u>minha casa</u> , minha <u>família</u>
152	MELISSA	[é aquilo que te cativa]
153	BRUNO	sim
154	MELISSA	talvez esse jeito muito assim... é...
155		<u>descolado</u> de ser, né, <u>não</u> é aquilo que vai te
156		<u>cativar</u> para você prestar atenção, né.
157	BRUNO	sim, sim.
158	MELISSA	pelo contrário, te causa até um... um
159		<afastamento>.
160	BRUNO	meio que... uma <u>repulsão</u> . é.

161	MELISSA	é...ih, legal. eu sou o meio termo ,quando eu
162		vejo que você , por exemplo, eu tenho uma
163		intimidade <u>enorme</u> com você, então assim, já
164		brinco e tal, <u>mas</u> na hora de estudar é <u>ali</u> .
165		mas eu tenho alunos que eu <u>não posso</u> ... é...
166		desvirtuar assim, <u>desfo:car</u> .
167	BRUNO	porque tem aluno que ele é mais ... é...
168		<u>soltão</u> , sabe
169	MELISSA	é...
170	BRUNO	malandrão. >então tipo<, você ser como ele,
171		traz ele pra aula. Mas também tem aluno que
172		não é, é <u>mais envergonhado</u> então, não traz
173		<u>muito</u> esse aluno. é o meio termo.
174	MELISSA	e na escola é mais difícil, mas quando você
175		está num reforço escolar é <u>mais fácil</u> que aí
176		o professor vai se adequar ao aluno, né, e
177		tudo mais. e na aula de reforço?
178	BRUNO	na aula de reforço, foi muito ... esse negócio
179		de...
180	MELISSA	[fala da aula de química.]
181	BRUNO	de <u>quí:mica</u> ?... aula de reforço de química
182		é...
183	MELISSA	era <u>igual</u> à professora da <u>↑escola</u> ?
184	BRUNO	ah! <u>não!</u> Nisso que me pegou! Como ela era
185		<u>mu:ito família</u> também, né,> pelo menos ela
186		falava que era família<, tipo, ela me ajudou
187		<u>muito</u> , aprendi a química.
188	MELISSA	uhum...
189	BRUNO	então o que me fez... é... aprender <u>mais</u>
190		química, gostar <u>mais</u> de química, porque eu <u>não</u>
191		<u>gosto</u> da aula <u>↓na escola</u> .
192	MELISSA	uhum...
193	BRUNO	que no caso é <u>on-line</u> .
194	MELISSA	sim. Ótimo!

Nas linhas 116 e 117, quando Bruno diz: “eu preciso de um professor mesmo mais pé no chão”, a presença do marcador da oralidade de ênfase, no modalizador de intensidade “mais”, aponta para a ideia de Bruno considerar como padrão, um estereótipo do professor de qualidade, aquele que tem certo distanciamento do aluno, preferindo um professor mais centrado que não abre tanto espaço para conversas informais dentro da sala de aula, seja presencial ou on-line.

Dessa forma, quando afirma, nas linhas 117 e 118 que: “a professora tem que “ser mais amorosa com os alunos, ser mais famí:lia”, através do marcador de oralidade de ênfase, no vocábulo “amorosa”, Bruno diz preferir um profissional mais amoroso, e implicitamente afirma que esse

profissional pode ser afetuoso, porém deve assumir uma postura mais distante e de seriedade. Observo, portanto, que Bruno não busca entender o outro (DENZIN; LINCOLN, 2006), teoria presente nos parâmetros da pesquisa qualitativa, no qual os co-participantes buscam se compreender. Entretanto, no presente discurso, Bruno não tenta entender a sua professora, e, por qual motivo ela apresenta um comportamento diferente do que ele espera de um bom professor.

Quando Bruno diz, nas linhas 131 e 132 : “ela fazia e eu era muito tímido, então, realmente pra mim não foi fácil...”, isto é, quando o aluno profere as escolhas léxico-gramaticais do modalizador negativo “não” e da marca de oralidade de baixa entonação no vocábulo “fácil”, confirma que a relação entre esta professora e Bruno era conflituosa. Portanto, o uso do marcador de oralidade destacado pela ênfase nas expressões “muito tímido”, “realmente” e não foi”, reforça a ideia de que Bruno se autoavalia mais uma vez como tímido em virtude do modo informal de agir desta professora.

Veremos, a seguir, um recorte do excerto 3 para continuação dos momentos avaliativos da análise.

181	BRUNO	de <u>quí:mica</u> ?... aula de reforço de química
182		é...
183	MELISSA	era <u>igual</u> à professora da <u>↑escola</u> ?
184	BRUNO	ah! <u>não!</u> Nisso que me pegou! Como ela era
185		<u>mu:ito</u> família também, né,> pelo menos ela
186		falava que era família<, tipo, ela me ajudou
187		<u>muito</u> , aprendi a química.
188	MELISSA	uhum...
189	BRUNO	então o que me fez... é... aprender <u>mais</u>
190		química, gostar <u>mais</u> de química, porque eu <u>não</u>
191		<u>gosto</u> da aula <u>↓na</u> escola.

Ainda neste recorte do excerto 3, há uma comparação explícita entre o professor regente da sala de aula remota de ensino e o professor de reforço escolar de Bruno da mesma disciplina lecionada: química. E vemos, nitidamente, que Bruno, pela sua crença ligada ao comportamento do professor e daquilo do que considera como mais adequado ao modelo “de família”, consegue estabelecer uma aceitação maior com a professora de reforço, por se adequar a esse modelo construído anteriormente por ele. Tal modelo “de família” criado por Bruno o afeta diretamente durante o processo de ensino da disciplina química. Ou seja, a

professora de reforço, por se adequar aos padrões de família considerados ideais para Bruno, consegue ensiná-lo com sucesso, como verificamos através da ênfase no modalizador de intensidade “muito” nas linhas 186 e 187: “ela me ajudou muito, aprendi a química.”

Por fim, Bruno reforça a ideia, como vemos acima, de que prefere a aula de reforço, quando diz nas linhas 189 a 191: “então o que me fez... é... aprender mais química, gostar mais de química, porque eu não gosto da aula na escola.” Utiliza-se de repetições e do recurso da oralidade de ênfase nos modalizadores de intensidade “mais”, para ratificar que só aprendeu o conteúdo e a gostar da disciplina de química, nas aulas de reforço. Atribui, então, uma carga avaliativa negativa de que não gosta da professora da escola e de seu método de ensino, em virtude de toda essa crença voltada ao estereótipo de família construído em sua trajetória escolar até aqui.

Além disso, o aluno expõe, por meio da escolha léxico-gramatical do verbo “gostar”, as emoções contrárias de afetividade relacionadas à felicidade/infelicidade; esta última emoção materializada pela presença do modalizador de negação “não” e pela presença do marcador da oralidade de descida de entonação no modalizador de lugar “na escola”. Outras emoções vivenciadas nas aulas regulares de química foram de frustração e desânimo voltadas para o ensino on-line regular, mas de motivação por compreender o conteúdo de química com a professora do reforço escolar on-line.

De acordo com Barcelos (2006), as crenças são suscetíveis a constantes mudanças. Entretanto neste excerto Bruno nos revela uma crença enraizada, isto é, não alterada, apontando para a ideia de que ele não desvaloriza essa profissional do ensino remoto regular por falta de profissionalismo ou competência acadêmica, mas sim pelo comportamento considerado por ele inadequado, decorrente desta crença que tem estruturada em mente sobre ser um “bom” professor.

5.1.4 CRENÇA EM QUE TODO PROFESSOR DEVA ASSUMIR A LINGUAGEM FORMAL

A crença de Bruno, a seguir, ainda no excerto 3, está relacionada ao fato de que todo professor deva ter linguagem formal, mantendo a hierarquia tradicional de ensino entre professor e aluno, não cabendo espaço para usos de gírias e palavras de baixo escalão.

Nas linhas 124 e 125, presentes na íntegra do excerto 3 mostrado no tema anterior, quando Bruno diz: “ah... sei lá,... ela me >xingava< durante uma aula do nada, assim.” e nas linhas 127 e 128: “ela era assim, ela era assim, ela era... MUITO boca... †suja.”, através da escolha lexical do vocábulo “xingava” reforçado pela marca de oralidade de ênfase, aponta o comportamento informal da linguagem da professora de química em sala de aula regular. Além disso, a escolha lexical do modalizador de intensidade “muito” modificando a expressão “boca suja”, intensificado pela marca de oralidade de subida de entonação no vocábulo “suja”, percebo no discurso de Bruno que há um posicionamento, isto é, uma reação aos usos de palavras “chulas” proferidas pela professora que lhes surtiavam efeito contrário, de repulsa, afastamento e não de aproximação em relação a ela.

Quando Bruno diz, nas linhas 138 a 146: “>então tipo,< geral adorava ela. Ela era a professora ide:al porque geral tipo, “ahhh , tamó junto professora. É isso aí, tá ligado?!“ então tipo...pra mim, não era assim. eu sempre gostei da Marlene, que era a professora de biologia que era “ah, vamos alunos, vamos atender.” ... “tudo bem? Bom dia... como vocês estão?” ... é assim que eu gosto,” nos exemplifica a linguagem informal de sua professora de química, comparada com a linguagem da professora de biologia.

O que observo nesses exemplos é que, para Bruno, o professor não deve assumir o papel de aprendiz (MILLER, CUNHA; ALLWRIGHT, 2019), e se igualar ao papel de fala do aluno por meio do uso da linguagem informal. O que vai se opor aos princípios da Prática Exploratória, (MILLER et al., 2008), de que o professor precisa se colocar no lugar do aluno e, além disso, fazer-se de aprendiz (ALLWRIGHT; HANKS, 2009), para que haja a co-construção do ensino.

Essa crença construída sobre o seu professor ideal por meio do uso da linguagem considerada “inadequada” para o ambiente escolar, então, desencadeia em Bruno emoções, como a insegurança e insatisfação, o que afetam diretamente no processo de ensino- aprendizagem de Bruno. Como podemos verificar na linha 160, quando afirma: “meio que... uma repulsão. é...”, enaltecido pelo marcador de oralidade de ênfase na escolha lexical do vocábulo “repulsão”, apontando para a reflexão de que esse tipo de professor lhe causa repulsa e afastamento, demonstrando a emoção da insatisfação.

Em seguida, quando Bruno nas linhas 170 a 173 afirma: “>então tipo<, você ser como ele, traz ele pra aula. Mas também tem aluno que não é, é mais envergonhado então, não traz muito esse aluno. é o meio termo.”, aponta a crença de que ele não consegue apreender o conteúdo com um professor que se utiliza da linguagem informal para se igualar ao aluno, pelo fato de Bruno ser mais envergonhado e não conseguir estabelecer uma relação de parceria com o mestre. Para tal, faz uso da escolha léxico-gramatical do modalizador de intensidade “mais”, modificando o vocábulo “envergonhado”, reforçado pelo marcador da oralidade de ênfase. Por fim, indiretamente em sua fala, indica não pertencer a esse grupo grande de alunos que gosta desse tipo de professor, permanecendo à deriva de sua turma.

Os relatos de Bruno indicam uma crença oculta acerca do profissionalismo do docente presente na sociedade brasileira de que o professor sério, que não brinca, não usa gírias em sala de aula e não lida com a informalidade sabe ensinar e transmitir o conteúdo melhor do que o que outro que lida com a informalidade na sala de aula.

Entretanto, se fosse assim, os alunos que tiveram aula com professores mais atualizados e menos rígidos quanto à norma padrão, não assimilariam conteúdo nenhum e não obteriam sucesso no aprendizado. Fica clara, portanto, nesse excerto, a crítica negativa de Bruno em relação à sua crença no que tange a postura do professor relacionada ao processo de aquisição de conhecimento durante o Ensino Remoto Emergencial.

5.1.5 CRENÇA EM QUE A ATIVIDADE PRESENCIAL É MAIS EFICAZ DO QUE A ATIVIDADE ON-LINE

Esta crença apoia-se na ideia de que todas as atividades em que o profissional esteja presente são mais bem sucedidas, embora ele preste o mesmo serviço quando atua de maneira remota. Acreditamos que essa crença advém de um pré-conceito da sociedade relacionado à toda e qualquer atividade à distância (escolar, psicológica, médica, entre outras.)

O excerto 4 a seguir surgiu da interação discursiva entre o aluno colaborador e eu quando estávamos conversando sobre o método on-line ser mais eficaz como um todo. Dentro desta conversa, Bruno levantou reflexões sobre o seu atendimento psicológico, fazendo uma comparação de como se sentia quando era atendido presencialmente e on-line pelo mesmo profissional.

Excerto 4

194	MELISSA	bacana isso, e esse... esse seu psicólogo é ...
195		ele faz on-line com você?
196	BRUNO	ele faz...eu fiz tudo on-line...eu fiz...tudo lá.
197	MELISSA	eu faço on-line até hoje. Optei por on-line, não
198		quero mais ir presencial <u>não</u> .
199	BRUNO	hh. >tipo, assim,< eu acho que psicólogo em si,
200		eu acho que eu prefiro <u>presencial</u> . pra poder ter
201		aquela... conversa um com o outro e tal, trocar
202		uma <u>ideia mais</u> ...
203	MELISSA	você não fica mais tra:vado não?
204	BRUNO	>assim<, eu acho que eu fico mais travado ...,
205		não, eu fico <u>travado</u> , mas eu acho que eu não
206		exponho <u>tanto</u> quando é <u>presencial</u> , eu acho que
207		eu exponho mais quando é ...on-line. então >tipo
208		assim,< eu, eu posso falar um negócio e vou
209		desligar a aula depois, então eu <u>não</u> vou ter que
210		meio que um olho assim... sei lá...me
211		<u>olha:ando</u> ...
212	MELISSA	aquele olhar... de <observação> ... eu
213	BRUNO	é...
214	MELISSA	é, eu, >eu assim, < eu gosto muito de falar, né.
215		aí eu falo <u>pra caramba</u> , quando eu vejo eu falo
216		"MEU DEUS! essa mulher tem que falar alguma
217		coisa pra mim, né, porque eu falo tanto!".
218		Hh. >então assim,< o meu objetivo também não

219		foi voltar fisicamente porque eu já tinha <u>aquela</u>
220		interação com ela.

Inicialmente, nas linhas 199 a 202 Bruno diz: “< eu acho que psicólogo em si, eu acho que eu prefiro presencial. pra poder ter aquela... conversa um com o outro e tal, trocar uma ideia mais ...”, corroborando com a crença geral de que o profissional presencial é mais eficaz do que o on-line. Mas na linhas 204 a 207, quando fala: “eu acho que eu fico mais travado ..., não, eu fico travado, mas eu acho que eu não exponho tanto quando é presencial, eu acho que eu exponho mais quando é... on-line.”, há uma mudança de opinião em relação a esta crença, que vai ao encontro da teoria de Barcelos (2006), quando ela afirma que as crenças são constantemente mutáveis. Para tal, Bruno enfatiza, através da marca de oralidade da ênfase no modalizador “mais”, uma carga avaliativa de apresentar uma postura mais travada no atendimento presencial, além de ressaltar que expõe melhor ao profissional suas questões psicológicas de maneira remota.

Ainda nas linhas 205 e 206, quando o aluno diz: “ não, eu fico travado, mas eu acho que eu não exponho tanto quando é presencial, a escolha léxico-gramatical do vocábulo “travado” nos remete à ideia de que Bruno se considera tímido, revelando a emoção da insegurança perante a presença física de seu psicólogo, isto é, sente-se menos à vontade para expor as suas questões pessoais no atendimento presencial, o que é prejudicial para este tipo de atendimento, como podemos verificar em sua fala quando explicita na linha 207: “eu acho que eu exponho mais quando é... on-line” e encerra o assunto afirmando nas linhas 209 a 211: “então eu não vou ter que meio que um olho assim... sei lá...me olha:ando...”. A escolha léxico-gramatical do vocábulo “olhando”, seguida das marcas avaliativas de oralidade de ênfase e do alongamento de fala, aponta-nos a ideia de que Bruno não se sente confortável com o fato de ter alguém ali do seu lado olhando-o, observando-o criticamente, mesmo que este seja um dos papéis do psicólogo. E no atendimento on-line, reverbera a emoção da satisfação e alívio decorrente da ausência da figura do profissional ao seu lado.

5.1.6 CRENÇA EM QUE O REFORÇO ESCOLAR PRESENCIAL É MAIS EFICAZ DO QUE O ON-LINE

Esta crença de que o reforço presencial é mais eficaz, na realidade, está dentro da crença mencionada anteriormente, em que as atividades presenciais, como um todo, são mais eficazes do que as on-line em virtude da presença do profissional. Todavia, ressalto esta crença em particular pela natureza do tema da minha dissertação que trata especificamente das práticas pedagógicas analisadas e refletidas durante o Ensino Remoto Emergencial, como abordo no excerto 5 a seguir.

Excerto 5

221	MELISSA	o que que você acha que a aula on-line
222		trouxe, né, de significati:ivo >assim,< que
223		que você , tirou de proveitoso da... do..
224		vamos pensar aqui no nosso...nosso estudo.
225		No <u>reforço</u> , na aula particular, da forma <u>on-</u>
226		<u>line</u> , que você falou que gostava <u>mais</u> do
227		presencial, mas também aprendeu, né, on-
228		line. Então o que que ela trouxe >assim< de
229		<u>positivo</u> também aí para você?
230	BRUNO	repete pra mim, por favor, porque eu não
231		entendi a pergunta.
232	MELISSA	O que a aula on-line <u>particular</u> trouxe de
233		positivo?
234	BRUNO	On-line <u>particular</u> ?
235	MELISSA	é. da aula particular. Comigo, com o de
236		química, com o Renato que ia na sua casa,
237		né, ele era presencial...
238	BRUNO	Renato ia à minha casa... Ele vai à minha
239		casa porque também , né.
240	MELISSA	é...professor e cunhadão, né.hh
241	BRUNO	é... ele fica com ela e vai todo o final de
242		semana lá em casa.
243	MELISSA	uhum
244	BRUNO	ah,é uma aula particular que <u>não</u> pôde contar
245		<u>mui:to</u> como... "ah é uma aula particular!..."
246	MELISSA	mas se ele estava ensinando...
247	BRUNO	sim.
248	MELISSA	então assim, o que que trouxe de... positivo
249		que você vê? <u>funcionou?</u> , você aprendeu?
250	BRUNO	sim... quando tem uma aula <u>mais</u> assim <u>...mais</u>
251		física, assim, olho a olho, tipo, eu acho
252		que eu aprendo <u>um pouco mais</u> porque tem o

253		negócio de tirar sua própria dúvida
254		<u>peço:almen:te</u> , então, <u>sim</u> , eu acho que é
255		muito mais proveitoso uma aula .. uma aula
256		<u>particular</u> . então... foi o quê? foi química,
257		foi física, foi matemática, geografia,
258		português e literatura. E redação. Então
259		todas <u>essas</u> matérias eu aprendi <u>muito mais</u>
260		do que na escola , pra mim foi <u>muito mais</u>
261		proveitoso.
262	MELISSA	mas eu tô falando pra você é a forma como a
263		gente estava fazendo, o <u>on-line</u> .
264	BRUNO	on-line, sim. é...
265	MELISSA	você aprendeu? que que você traz de
266		<u>positivo</u> ? esse tempo? Conseguiu <u>aprender</u> ?
267	BRUNO	Consegui aprender e eu achei <u>melhor</u> .
268	MELISSA	então, por que que achou melhor? você já
269		tava <adequado> ao seu ambiente <u>ali</u> , né?
270		não precisava sair de <u>ca:sa</u> ... que mais? hh
271	BRUNO	sim, é... sei lá, eu achei <u>melhor</u> , cara. eu
272		achei ...como eu vou poder descrever, é ...
273	MELISSA	fluiu. Eu lembro que você conseguia pegar,
274		tirava as dúvidas, a gente fazia os
275		deveres.
276	BRUNO	eu não lembro porquê, mas realmente foi
277		<u>melhor</u> ...
278	MELISSA	Eu lembro de... <u>uma coisa</u> !
279	BRUNO	o quê?
280	MELISSA	na aula presencial, quando você ia lá na
281		Tijuca, o senhor <u>sempre</u> esquecia o <u>material</u>
282		, você <u>↑</u> lembra?
283	BRUNO	>então<, o material, e também porque eu sou
284		<u>muito disperso</u> ... eu tenho TDAH. Eu sou uma
285		pessoa dispersiva.
286	MELISSA	aham. Dispersa.
287	BRUNO	Dispersa! Então... quando tá no <u>presencial</u> ,
288		<u>qualquer</u> uma... sei lá... uma <u>mosca</u> tá voando,
289		aquilo ali vai tirar a minha atenção, então
290		<u>não consigo aprender</u> . Algo que eu tô fixado...
291	MELISSA	é porque você bota o celular na sua <u>ca:ra</u> ,
292		né. Aí não tem pra onde não olhar mais. hhh
293	BRUNO	é por isso que eu aprendi melhor.
294	MELISSA	entendi. Eu lembro que você <u>sempre</u> esquecia
295		o material, aí tinham aquelas apostilas
296		<u>↑ime:ensas</u> , aí você trazia uma mochila
297		<u>↑pesadíssima</u> , aí trazia várias... a <u>única</u>
298		que a gente precisava usar na aula você <u>não</u>
299		trazia.
300	BRUNO	exatamente. Eu vinha direto da escola, então
301		... é isso.
302	MELISSA	é... às vezes o dia de português não era
303		aquele, lembra? E também eu lembro que, por
304		exemplo, na aula <u>on-line</u> eu já projetava <u>ali</u>
305		pra você, tinha como, você já falava "perai
306		tem um dever aqui" ...

307	BRUNO	e tipo, não precisava colocar na mochila, né
308		, podia ir na <u>estante</u> , pegar o <u>li:vro</u> , pegar
309		o <u>cader:no</u> e tacar na minha cara e ... ver.
310	MELISSA	mas não era só isso não, você <u>não</u> lembra o
311		que você fazia comigo?
312	BRUNO	no on-line?...
313		no on-line...
314	MELISSA	no presencial que tinha que levar as coisas
315		e esquecia.
316	BRUNO	hh. é que tinha um... tinha um... acho que tirava
317		foto do livro, também que tinha um livro
318		virtual que eu podia tirar o exercício de lá
319		e mandar pra você.
320	MELISSA	mas no <u>on-line</u> que que você fazia pra mim?
321		"Peraí que eu vou te mandar", aí como é que
322		você fazia? Printava. hhh isso! do sistema...
323		e tinham as atividades que você tinha que
324		printar pra me mandar também, né.
325	BRUNO	esse aí é pelo próprio aplicativo do... da
326		escola.
327	MELISSA	e só você tem <u>acesso</u> , porque eu não podia
328		ter, eu não tinha senha de professor.
329	BRUNO	é ... não tinha acesso nem como professora
330		nem como aluna.
331	MELISSA	é...
332	BRUNO	e tinha uma senha... <u>sua</u> ... única pra pessoa,
333		não podia ser outra pessoa a acessar.
334	MELISSA	é. aí era <u>ótimo</u> , que você já printava , já
335		mandava ali na hora, e a gente já resolvia...
336	BRUNO	entendeu...
337	MELISSA	então >assim< foi muito <u>mais rápido</u> , era
338		<u>rápido</u> .
339	BRUNO	o bom foi <u>prin:tar</u> , né, porque tem alguns
340		aplicativos que meio que <u>bloqueiam</u> os
341		print.
342	MELISSA	ah é? não sabia não.
343	BRUNO	exatamente. com o print, então, o bom é que
344		a escola <permitiu> o print, né, da tela.
345	MELISSA	<u>não</u> sabia disso, não. Bruno.

No excerto 5, co-construo com Bruno a ideia de que as aulas de reforço de forma on-line fluíram melhor do que a presencial, quando digo nas linhas 274 a 276 que: "fluiu. Eu lembro que você conseguia pegar, tirava as dúvidas, a gente fazia os deveres." e nas linhas 281 a 293: "na aula presencial, quando você ia lá na Tijuca, o senhor sem:pre esquecia o mater:ial, você lembra? "auxiliando-o em nossa reflexão conjunta (MILLER et al., 2008), e chegando a um denominador comum de que as aulas de reforço on-line obtiveram sucesso durante o período escolar.

Desse modo, nas linhas 295 a 300, quando falo: “eu lembro que você sempre esquecia o material, aí tinham aquelas apostilas ↑ime:ensas, aí você trazia uma mochila ↑pesadíssima, aí trazia várias... a única que a gente precisava usar na aula você não trazia”, percebo uma questão frequente que atrapalhava no desenvolvimento das aulas presenciais, que era o constante esquecimento do material escolar para a aula de reforço, o que já não acontecia na aula on-line, uma vez que dentro de sua residência, estava dotado de seu material, E, além disso, havia o fato de a escola disponibilizar ao aluno o livro virtual pela sua plataforma de ensino on-line, no qual podíamos acessá-lo e projetarmos na tela para a realização das tarefas escolares.

Nesta fala, trago uma carga avaliativa através do recurso da oralidade de ênfase na palavra “sempre” para análise, reforçando a constância em relação à displicência do material. Por meio da ênfase nas escolhas léxico-gramaticais em “pesadíssima”, “imensa” e “única”, avalio a mochila de Bruno como desnecessária e inútil para a aula, já que tinha diversos livros e apostilas em sua mochila, mas o material adequado para as aulas de português, redação e literatura quase nunca estava lá. Por fim, nas linhas 297 a 299, quando digo “a única que a gente precisava usar na aula você não trazia”, a carga avaliativa presente no vocábulo “única”, enaltecida pela marca da oralidade de ênfase, aponta para emoção da insatisfação em relação à falta do material para as aulas de reforço, prejudicando no planejamento do que havia preparado para a aula de Bruno.

5.2 AS EMOÇÕES MAIS RECORRENTES NO DISCURSO ANALISADO

Nas seções a seguir, destaco alguns exemplos das emoções mais recorrentes que foram apontadas durante as conversas de potencial exploratório selecionadas para análise. Essas emoções são oriundas de uma reflexão conjunta (MARTIN; WHITE, 2005; MILLER et al.2008), sobre o Ensino Remoto Emergencial e suas práticas pedagógicas vivenciadas pelo aluno colaborador e pela professora antes e durante a pandemia da Covid-19, cujo isolamento social era obrigatório. As emoções que mais afloraram foram as da insatisfação, da insegurança, de surpresa e de indignação, como demonstrarei a seguir.

5.2.1 EMOÇÕES NA PANDEMIA: A PRESENÇA DA INSATISFAÇÃO

No excerto 2, já exibido na pesquisa no item 5.1.2, é nítida a importância que dou às observações e às compreensões dos alunos (MILLER et al., 2008). Através da marca avaliativa materializada pela expressão dita: “quer me ↑ matar é suar!”, percebo uma avaliação feita que aponta a emoção de insatisfação, quando lido com a visão negativa do suor. Tal insatisfação pode ser avaliada negativamente e se enquadra ao que entendo aqui como uma co-construção crítica a respeito do ato de suar.

Ressalto que a presença da insatisfação relacionada ao ato de suar nos mostra também essa importância dada às observações/compreensões de Bruno e minhas, algo que a Prática Exploratória tem como ponto crucial (MILLER et al., 2008), levando-nos consequentemente à auto-observação, à autoconstrução da identidade e a possíveis entendimentos sobre nós mesmos, os coparticipantes praticantes no contexto interacional dessas conversas de potencial exploratório analisadas. Trago o excerto 6 a seguir, pelo qual pretendo mostrar e refletir sobre a presença da emoção da insatisfação dentro do contexto escolar de Bruno.

Excerto 6

346	MELISSA	É... vamos lá: eu sei que então cê já falou
347		algumas coisas aí do que que a aula on-line
348		teve né ...de significativo mas assim, que que
349		cê tem de memória que tenha trazido assim...de
350		de..significativo assim pra aula , do
351		aprendizado... cê achou que você
352		<u>realmente aprendeu</u> ...tem diferença entre as
353		matérias, entre os professores , tinha
354		professor mais chato que você dormia mais...?
355	BRUNO	Claro! rs.
356	MELISSA	hh
357	BRUNO	hh. tinha que era uma... de <u>química</u> ,
358		an...
359	BRUNO	que aí eu não ↑ guentava ela ...assim: ficava
360		ouvindo, ficava ouvindo, ficava ouv...aquele
361		negócio de você não guentar a pessoa mesmo,

362		ainda mais quando cê ouve a voz você não vê a
363		pessoa. e tipo, eu fico ouvindo a voz, fico
364		ouvindo a voz...
365	MELISSA	ela... <u>não</u> mostra:va a câmera <u>não</u> ? Os
366		professores <u>não</u> ↑mostravam?
367	BRUNO	Alguns <u>não</u> ligavam. Porque alguns não tinham
368		saco né, você não via o rosto do aluno, tem
369		alguns que não ligavam já a câmera, só mesmo
370		ouvindo a voz, mas...
371	MELISSA	Pera, o próprio professor não ligava?
372	BRUNO	é... um não. a maioria ligava. Um dois ou
373		três <u>não</u> ligavam.
374	MELISSA	e vocês exigiram isso?
375	BRUNO	a gente, assim... a gente só realmente exigiu
376		no dia em que a gente falou: ah, (eu não tive
377		essa ideia linda, não, não foi de <u>mim</u> a ideia),
378		que é ligar a câmera em especial. Aí tá, a
379		gente ligou num dia <u>especial</u> , acho que foi no
380		dia primeiro de abril o motivo não sei, é:éé...
381		a gente ligou no dia primeiro de abril.
382	MELISSA	E pediu pra ele ligar? o professor?
383	BRUNO	não ... todo mundo ligar a câmera. Eu,
384		contrariado tinha que ligar porque tava no
385		dia.
386	MELISSA	hh
387	BRUNO	Não queria ganhar <u>falta</u> , aí eu liguei a
388		câmera e tivemos um dia especia:al de:e...
389		olhar pro professor e falar pra gente, e tal.
390		E a gente falar: oi. >basicamente<...
391	MELISSA	OI! hh. podia ter pelo menos uma conversinha,
392		né... eu assim, tentava <u>sempre</u> fazer um...
393		debatezinho, uma conversinha na:tes, botava
394		uma música pra dar uma acordada na gale:ra,
395		assim, pelo menos às sete horas, né ...botava
396		uma musiquinha, um videozinho assim...
397	BRUNO	[é ↑péssimo!] é ↑péssimo ter <u>química</u> e física
398		cinco horas da manhã, cinco não, ↑se:te. De
499		manhã né, sete horas da manhã. ↑PÉSSIMO. a
400		melhor coisa seria <u>ciências</u> , porque eu <u>ado:ro</u>
401		<u>ciências</u> , então...já acordo legal.

No diálogo em que eu pergunto sobre o rendimento escolar do Bruno, as disciplinas e os professores, obtenho como resposta uma avaliação negativa que co-constrói emoção da insatisfação, materializada explicitamente pela repetição do vocábulo: “↑guentar”, reforçado pelo modalizador de negação “não”, e pelo marcador de oralidade de subida de entonação quando diz na linha 361: “eu não ↑ guentava ela ... aquele negócio de você não ↑guentar a pessoa mesmo.” Em seguida, Bruno demonstra novamente de forma explícita a sua insatisfação com as disciplinas de química e física, quando atribui uma carga

avaliativa negativa por meio da escolha lexical do vocábulo “↑péssimo!”, dito na linha 397, juntamente com a presença das marcas de oralidade - ênfase e subida de entonação - ao fato de ter de acordar às sete horas para ter aula das duas disciplinas referidas. Trago o excerto 7 a seguir, pelo qual pretendo mostrar e refletir sobre a presença da emoção da insegurança dentro do contexto escolar de Bruno.

5.2.2 EMOÇÕES NA PANDEMIA: A PRESENÇA DA INSEGURANÇA

Em uma das perguntas norteadoras, indago a Bruno ainda sobre a mudança acerca do espaço físico de estudo de Bruno para o espaço on-line e as emoções que surgiram a partir dessa alteração. Como esperado, Bruno responde ser um indivíduo consciente, respeitando o momento pandêmico em vigor. Assim como a grande maioria dos brasileiros, Bruno sentiu-se inseguro e com medo dos possíveis impactos sociais, econômicos, políticos e sanitários. Trago novamente o excerto 7 a seguir, pelo qual pretendo mostrar e refletir sobre a presença da emoção de surpresa e da indignação dentro do contexto escolar de Bruno.

Excerto 7

402	MELISSA	e ... a pergunta que não quer <u>ca:lar</u> : por que
403		que ano passado, em ↑2021, teve o retorno
404		gradativo das aulas presenciais, mas ficou
405		daquele jeito <u>híbrido</u> , né. Por que que você
406		optou por <u>não</u> voltar presencial?
407	BRUNO	preocupação com... <u>preocupação</u> lógica né, com
408		a pandemia, >que ainda não acabou ainda,< e
409		a gente tem muita <u>preocupação</u> de <u>não</u> pegar
410		COVID , então até hoje eu <u>não</u> peguei.
411	MELISSA	a gente que você fala <u>quem</u> ?
412	BRUNO	Eu e minha mãe.
413	MELISSA	Ah tá...
414	BRUNO	eu acho que até agora a gente <u>não</u> pegou
415		<u>nenhuma</u> COVID.
416	MELISSA	mas vocês eram do grupo de risco?
417	BRUNO	a gente não era do grupo de risco, mas <u>tem</u>
418		medo né, sabe.
419	MELISSA	você usava bombinha! quando era criança, de
420		asma!
421	BRUNO	você está me ↑confundindo com <u>alguém</u> .
422	MELISSA	será que não?

423	BRUNO	eu nunca usei bombinha...hh
424	MELISSA	Meu Deus!hh. Então não sei.hh.
425	BRUNO	hhh. Então >tipo assim,< é... preocupação com
426		<u>COVID</u> e tals, que a gente <u>nunca</u> pegou COVID
427		at <u>é</u> <u>agora</u> , então ... é ... é isso
428		>basicamente.< O COVID.
429	MELISSA	é sobre isso, hh., pro espaço on-line, né.
430		essa alteração, qual a sua opinião sobre isso?
431		tipo assim, você sentiu muito, cê preferiu,
432		por causa da <u>pandemi:ia</u> ...
433	BRUNO	>assim<, é, eu sempre fui <u>muito</u> consciente...
434	MELISSA	aham...
435	BRUNO	então eu sim, sim, eu preferi pra não ter o
436		<u>risco</u> de pegar <u>COVID</u> .
437	MELISSA	aham. mas assim, como que cê sentiu, né? você,
438		tipo assim, na aula on-line, o que você sentia?
439		Sentia mais sono... não sentia?
440	BRUNO	cara, eu acho que eu sentia mais sono! tipo,
441		durante o ano foi se <u>agravando o sono</u> ,né.
442	MELISSA	é porque você vai ficando, vai ficando mais
443		<u>cansado</u> , né...
444	BRUNO	sim! exatamente, porque... além do que, você
445		em casa, você começa a ficar o dia a dia
446		mu:uito igual ao outro, <u>não muda</u> muito, <u>não</u>
447		<u>diversifica</u> ... e ter uma <u>cama</u> logo embaixo de
448		você ... <u>piora</u> ! ⁸

No excerto acima, resalto marcas avaliativas co-construídas no discurso que criam a emoção da insegurança, no instante em que Bruno demonstra, uma materialização explícita da preocupação do contágio do vírus da COVID-19, quando faz uso da escolha lexical “preocupação”, intensificada pela repetição vocabular e pelas marcas de oralidade do discurso como a ênfase no próprio vocábulo e o uso do modalizador negativo “não” e do intensificador “muita”, ao dizer nas linhas 409 e 410: “preocupação com... preocupação lógica né, com a pandemia, >que ainda não acabou ainda,< e a gente tem muita preocupação de não pegar COVID , então até hoje eu não peguei.” Em seguida, quando Bruno diz nas linhas 417 e 418: a gente não era do grupo de risco, mas tem medo, né”, com a presença da marca de oralidade - ênfase no vocábulo “medo”, deixa mais evidente ainda a emoção co-construída de insegurança, provocada pelo contexto da pandemia vivenciado durante o Ensino Remoto Emergencial.

⁸ Os excertos desta seção são trechos originais das falas dos participantes das conversas exploratórias analisadas na pesquisa.

5.2.3 EMOÇÕES NA PANDEMIA: A PRESENÇA DA SURPRESA E DA INDIGNAÇÃO

Esta seção diz respeito à análise de marcas avaliativas que aparecem na relação micropolítica de poder entre professor e aluno, no caso com os professores da escola de Bruno no âmbito da pandemia. No momento em que precisavam ligar a câmera em suas aulas remotas, Bruno comenta, no Excerto 7 exposto em sua íntegra, na seção 5.2.1, que a maioria ligava a câmera para os alunos, entretanto dois ou três não o faziam.

Reflito sobre que tipo de emoção emergia implicitamente neste simples ato. Co-construo com Bruno uma avaliação negativa, representada pelas emoções de surpresa e indignação referente a este posicionamento dos professores que não optavam por ligar as suas câmeras, quando digo recorrentemente, nas linhas 365 e 366: “ela.. não mostra:va a câmera não? Os professores não ↑mostravam?”, “pera, o próprio professor não ligava? “e 382: “e pediu pra ele ligar? o professor?”, presentes no excerto 6, ao utilizar as marcas de oralidade – ênfase, subida de entonação e o uso da repetição - da palavra “mostrava” como modalizador discursivo, evidenciam as emoções da surpresa e indignação. Mas também implicitamente reflito sobre a possibilidade de esses professores se colocarem no lugar do aluno, por priorizar a busca para entender o outro, numa postura ética e respeitosa (DENZIN; LINCOLN, 2006), ou simplesmente, sobre uma atitude de represália ao fato de os alunos, em sua maioria, não desejarem também ligar a câmera.

Por fim, apresento os entendimentos transitórios acerca do contexto da pesquisa, das crenças, emoções, análises dos dados, os achados da pesquisa e possíveis encaminhamentos futuros, contextualizando com uma reflexão crítica sobre o contexto do Ensino Remoto Emergencial.

CAPÍTULO 6

ENTENDIMENTOS TRANSITÓRIOS ACERCA DAS ANÁLISES DOS DADOS

Finalizar este estudo, para mim, foi um dos trabalhos mais desafiadores por inúmeros motivos, mas dentre eles ressalto o contexto pandêmico da Covid-19 e as possibilidades de enquadramento do tema proposto, motivos que são os prismas de toda a trajetória escrita da minha dissertação, desde às considerações iniciais aos breves entendimentos finais. A transição do espaço escolar físico para o espaço on-line durante o Ensino Remoto Emergencial, em virtude do *lockdown*, me/nos fez com que r(e)construísse(mos) e ressignificasse(mos) as possibilidades de pesquisa que surgiam. A partir desta condição de ensino, precisamos nos reinventar diariamente como pessoas, discentes, docentes e colegas/amigos em longas sala de aula on-line.

Minha pesquisa concentrou-se sobre esse contexto, reconhecendo sua extrema importância e a necessidade de identificar, compreender e interpretar as diversas crenças e emoções que emergiam nas conversas entre meu aluno - colaborador eu. Nos propomos, por meio dessas conversas com potencial exploratório, refletir sobre as aulas on-line durante o Ensino Remoto Emergencial e o que elas trouxeram de emoções significativas para a vida acadêmica e pessoal de ambos.

Desta feita, gravei e transcrevi excertos dessas conversas, que giraram em torno de 52 minutos e 8 segundos. As conversas transcritas foram inspiradas nos princípios da Prática Exploratória, pois pretendem co-construir entendimentos acerca da qualidade da vida do professor e do aluno, tanto em sua sala de aula quanto fora dela (MILLER; CUNHA, 2019; MORAES BEZERRA, 2007).

A partir dessas conversas de potencial exploratório transcritas, analisei o discurso de Bruno, como detalhei na seção de decisões metodológicas no capítulo 4, no intuito de avaliar as crenças e emoções que emergiram nos discursos referentes às interações entre Bruno e eu, divididas anteriormente, no capítulo 5, por temas e

denominadas de excertos e que puderam co-construir significados para o ensino regular e de reforço escolar on-line.

A partir da co-construção desses significados, entendo o quanto é relevante a pesquisa, pois ousa além dos paradigmas consagrados (MOITA LOPES, 2013), ao trazer excertos repletos de crenças e emoções, mostrando que a sala de aula on-line pode ser tão humanizada quanto a sala de aula física.

Ressalto também a importância do julgamento ético, feito por mim, dentro da seção das emoções mais recorrentes, mais especificamente no item 5.2.3, quando co-construo emoções de surpresa e de indignação a partir do discurso de Bruno, ao saber que alguns professores não ligavam suas respectivas câmeras nas aulas, e, por acreditar que a interação social remota é melhor desenvolvida quando há a imagem dos interlocutores/ coparticipantes envolvidos na interação social. Creio também que o professor possa estar em papel de constante aprendizado (ALLWRIGHT; HANKS, 2009), nessa interação social discursiva, colocando o aluno como agente do próprio aprendizado no ambiente on-line de ensino, seja ele enfatizado pela sua imagem ou não.

Considero pertinente aqui ressaltar que essas avaliações das emoções são co-avaliadas em todo o registro das conversas, uma vez que essas conversas de potencial exploratório tratam de uma reflexão simultânea (ALLWRIGHT, 2006; MILLER et al., 2008). Como já dito na seção de análise 5.1.1, os dados transcritos apresentam uma avaliação conjunta discursiva, (MARTIN; WHITE, 2005), realizada por meio das co-interações sociais co-construídas nos discursos, a partir das crenças que emergiram tanto da parte do aluno colaborador, quanto da minha parte como professora, pesquisadora participante/praticante (ALLWRIGHT, 2003), capaz de investigar e refletir continuamente sobre as práticas pedagógicas de ensino e, com elas, a interação professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Juntamente com a voz de Bruno, entendo que pudemos olhar para a co-construção de nossos próprios sujeitos, desenvolvendo um estudo de caráter autoetnográfico (BOCHNER; ELLIS, 2000), à medida em que íamos refletindo sobre nossas vivências pessoais e acadêmicas na pandemia, prestando atenção aos nossos sentimentos e emoções co-construídos nas interações discursivas e, especificamente, nas crenças aqui analisadas.

Concluo esta pesquisa considerando importante o fato de a minha trajetória investigativa aqui percorrida apontar para futuras transformações como uma

professora pesquisadora/praticante/participante mais consciente e sensível às emoções que emergem do meu aluno. Através das análises dessas emoções, espero contribuir para o protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem, por meio do meu olhar autoetnográfico (ELLIS, ADAMS, BOCHNER, 2011), colocando-o como agente/praticante de seus próprios aprendizados em sala de aula remota de ensino.

Dentre as inúmeras emoções emergidas no discurso analisado para esta dissertação, as mais recorrentes foram: insatisfação, insegurança, surpresa e indignação, ratificando o fato de que o contexto pandêmico, onde situa-se esta pesquisa, trouxe cargas avaliativas negativas para o discurso de Bruno. Em uma das interações analisadas, Bruno corroborou o conceito de Rezende e Coelho (2010, p. 23), de que emoção “autêntica seria aquela que emana do íntimo de cada um, tendo raízes nas histórias de vida particular.” Assim como as crenças analisadas são construtos sociais (BARCELOS, 2004), nascidos de nossas experiências e interações sociais.

Em suma, faço minhas as palavras de Moita Lopes (2006), ao propor que pensemos criticamente em um ambiente capaz de reproduzir novas formas de gerar conhecimento com base em novos olhares, colaborando, de fato, na reinvenção e reconstrução da interação social entre os seus coparticipantes. Com a presente dissertação, pretendo nesse sentido, colocar-me continuamente como professora participante de tal reinvenção, buscando posicionar-me também como aprendiz e capaz de levar em conta a preocupação com a qualidade da vida na sala de aula regular e do reforço escolar on-line, diante desse cenário de ensino que se instaurou como Remoto Emergencial na pandemia e agora está presente em nosso dia a dia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBA-JUEZ, L. THOMPSON, G. Introduction. In: THOMPSON, G.; ALBA-JUEZ, L. (eds). *Evaluation in context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2014. 418 p.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. *The Developing Language Learner*. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2009.

ALLWRIGHT, D. Six promising directions in Applied Linguistics. In: GIEVE, S. & MILLER, I. K. (Eds.) *Understanding the Language Classroom*. Palgrave Macmillan, 2006, p. 11-17

ANDRÉ, M. D. A. *Avaliação Escolar: Além da Meritocracia e do Fracasso*. Cadernos de Pesquisas, São Paulo: Lonfrina: 1996, p. 16-36.

ARAUJO, T. O. Paisagens identitárias de professoras de inglês da rede municipal do Rio de Janeiro: um estudo de práticas narrativas e avaliativas. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, 2001, p. 59-72.

_____. Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs) *Beliefs about SLA: New research approaches*. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, 2003, p. 171-200.

_____. “Crenças sobre Ensino e Aprendizagem, Linguística Aplicada e Ensino de Línguas”. In: *Linguagem e Ensino*. Pelotas, 2004, v. 7, n.1, p. 20-132.

BARCELOS, VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. *DELTA*. vol.31, pp.97-126. 2015.

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

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. & CELANI, M. A. (Eds.) **Linguística Aplicada: Da**

Aplicação da Lingüística à Linguística Transdisciplinar. São Paulo: EDUC/PUC-SP, p. 15-23, 1992.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

ELLIS, Carolyn. The ethnographic In: A methodological novel about autoethnography. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 2004.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). Handbook of Qualitative Research (pp. 733-768). London: Sage, 2000.

ELLIS, C; ADAMS, T.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: An Overview. Forum: Qualitative Social Research, 12(1), Art. 10. 2011. Disponível em: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>>. Acesso em: 28 dez. 2022.

FOUCAULT, Michel A Ordem do Discurso. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

_____. (1979) Foucault Estuda a Razão de Estado (entrevista com M. Dillon). In: Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2003.

FAIRCLOUGH, N. Language and Power. New York: Longman, 1989.

_____. Discurso e mudança social. Tradução I Magalhaes et al. Brasília, ed. Universidade de Brasília, 2001.

_____. Analysing Discourse: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FRIJDA, N. H., Manstead, A. S., & Bem, S. E. (2000). Emotions and belief: How feelings influence thoughts. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CB09780511659904>

FONSECA, M.; CARDOSO, J. Ensino Remoto Emergencial na perspectiva de licenciandos: a emergência de crenças, identidades e emoções em um fórum de docentes em formação. *Pensares em Revista*. N.23 p. 26-46. 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/pr.2021.60468>

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

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

GIROUX, H. A. Pedagogia crítica, política cultural e discurso da experiência. In: *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997, p. 123-164.

- GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- GREGOLIN, M. R. V. Discourse analysis: concepts and aims. Alfa (São Paulo), v.39, p.13-21, 1995.
- HALLIDAY, M.A.K. An Introduction to Functional Grammar. 2ª ed. London: Edward Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. Halliday's introduction to functional grammar. 4ª ed. Abingdon e New York: Routledge, 2014.
- hooks, b. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- JESUS, W. S.; Lima, J. P.M. Pesquisa em Ensino em Química. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2012.
- KALAJA, P. Students beliefs (or metacognitive knowledge) about language SLA reconsidered. International Journal of Applied Linguistics, vol. 5, n. 2, p. 196-204. 1995.
- KUSCHNIR; MACHADO. Adriana Nóbrega; Beatriz dos Santos. Puzzling, and puzzling about puzzle development Language Teaching Research 7,2 (2003); p. 157-174. Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro (PUC-Rio).
- LE BRETON, David. Antropologia das emoções. Tradução de Luís Alberto S. Peretti. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. 2ª reimpressão, 2021.
- MARTIN, J. R.; WHITE, P. The language of evaluation: Appraisal in English. New York: Palgrave Macmillan, 2005.
- MILLER, I. K. et al. Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (orgs.). A formação do professor de línguas: os desafios do formador. Campinas: Pontes, 2008, p. 145-165.
- MILLER, I. K.; CUNHA; M.I.A. Exploratory practice : Integrating research into regular pedagogic activities. In: The Routledge Handbook of English Language Teacher Education. Edited by Steve Walsh and Steve Mann. Description: London; Nwe York, NY: Routledge, 2019.
- MOITA LOPES, L.P. Identidades fragmentadas: a construção discursiva da raça, gênero e sexualidade na sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- _____. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: L.P. MOITA LOPES (ed.), Discurso de identidades. Campinas, Mercado de Letras, 2003.
- _____. (Org.), Por uma lingüística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola Editora, 2006.

_____. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada na Modernidade Recente. São Paulo: Editora Parábola, 2013, p. 16-37.

MORAES BEZERRA, I. C. R. “Com quantos fios se tece uma reflexão” Narrativas e argumentações no tear da interação. 2007. 302 f. Tese (Doutorado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática Funcional. São Paulo: Martins Fontes, 1997 (1ª ed.) (Texto e Linguagem). Segunda tiragem:2001.

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

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. Notícias, Revista Docência e Ciberultura, Rio de Janeiro, s/p, ago. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/redoc/announcement/view/1119>. Acesso em: 20 jan. 2022.

THOMPSON, G; HUNSTON, S. Evaluation: an introduction. In Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse. Oxford: Oxford University Press, 2000.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. Análise de discurso crítica. São Paulo: Contexto, 2006.

REZENDE, C.; COELHO, M. C. Antropologia das emoções. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

VIAN Jr, O. O Sistema de Avaliatividade e os recursos para gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciación. D.E.L.T.A., v. 25, n.1, 2009, p. 99-129.

ZEMBYLAS, M. Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. Teaching and Teacher Education. Vol. 21, n. 8, p. 935-948, 2005.

ZEMBYLAS, M. (2003a) Caring for teacher emotion: reflections on teacher self-development, *Studies in Philosophy and Education*, 22, pp. 103–125.

_____. Interrogating “teacher identity”: Emotion, resistance, and selfformation. Educational theory. Vol. 53, n. 1, p. 107-127, 2003b.

ANEXO 1

Convenções de Transcrição⁹

...	pausa não medida
.	entonação descendente ou final de elocução
?	entonação ascendente
,	entonação de continuidade
-	parada súbita
=	elocuições contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
sublinhado	ênfase
MAIÚSCULA	fala em voz alta ou muita ênfase
°palavra°	palavra em voz baixa
>palavra<	fala mais rápida
<palavra>	fala mais lenta
: ou ::	alongamentos
[início de sobreposição de falas
]	final de sobreposição de falas
()	fala não compreendida
(())	comentário do analista, descrição de atividade não verbal
“palavra”	fala relatada, reconstrução de um diálogo
hh	aspiração ou riso
↑	subida de entonação
↓	descida de entonação

⁹ Convenções de transcrição recomendadas por Bastos e Biar (2015:126) – Convenções baseadas nos estudos de Análise da Conversação (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989).

ANEXO 2



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para atuar como participante voluntário(a) na pesquisa “Interação social e afeto na sala de aula virtual: uma reflexão exploratória sobre minha prática docente no período da pandemia”. O trabalho de estudo está sendo realizado pela pesquisadora Melissa Calderaro Guimarães, vinculada à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. As informações encontradas neste Termo são fornecidas pela Melissa Calderaro Guimarães, pesquisadora principal, contatável via telefone (21) 980907847 ou e-mail melissa.calderaro@gmail.com; por sua orientadora, Professora Doutora Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, contatável via telefone (21) 3527-1447 ou e-mail adriananobrega@puc-rio.br e por sua coorientadora Inés Kayon Miller, contatável via telefone (21) 998879222 ou e-mail inesmiller@puc-rio.br.

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo principal da pesquisa apresentada neste projeto é o de buscar entendimentos e aprofundar reflexões acerca dos estudos e seus impactos na vida do aluno no ambiente remoto da sala de aula e buscar entender como os afetos e emoções são (re)construídos discursivamente nesse espaço escolar.

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem o direito de não participar deste estudo. Estamos gerando informações para compor o *corpus* de análise da dissertação de mestrado da pesquisadora aqui responsável. Se você não quiser participar do estudo, isso não irá interferir em nenhum aspecto da sua vida estudantil.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir integrar este estudo, você participará de um debate coletivo on-line em que refletiremos, a partir da perspectiva de suas experiências e avaliações subjetivas, sobre questões ligadas ao aprendizado na sala de aula on-line, no contexto da pandemia mundial. Esse debate, que chamo de uma conversa informal, terá tempo de duração variável a ser negociado com a turma e com a professora, podendo ser interrompida a qualquer momento sem qualquer ônus ou penalização para o participante. Utilizaremos os dados gerados como parte do objeto de pesquisa.

GRAVAÇÃO EM ÁUDIO: Todas as interações serão gravadas em áudio. As gravações serão ouvidas por mim e pelas pesquisadoras orientadoras e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado a fim de garantir confidencialidade. As gravações serão utilizadas somente para geração de dados. Se você não quiser ser gravado(a) em áudio, você deverá informar ao pesquisador, que procurará outras formas de geração de dados. Os dados gerados através das gravações serão armazenados durante um período de dez anos em um arquivo construído na residência da pesquisadora responsável pelo estudo, sendo após tal período descartados.

RISCOS E CUIDADOS PROCEDIMENTAIS: Esta pesquisa possui riscos mínimos. Você pode considerar certas perguntas desconfortáveis porque as informações geradas são sobre suas experiências subjetivas e posicionamentos pessoais a cerca do seu ambiente escolar virtual. De modo a reduzir esse possível mal-estar, a conversa será construída de maneira aberta e flexível, sendo possível sua eventual reformulação (quanto ao tema em si ou ao ângulo em que o mesmo é abordado) ou até o seu encerramento, caso assim deseje qualquer um dos participantes. Dessa forma, você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o/a façam sentir-se incomodado(a), sugerir redirecionamentos no desenvolvimento da entrevista ou solicitar o seu encerramento.

BENEFÍCIOS: Sua participação constituirá uma interessante oportunidade de reflexão sobre a área de formação docente e discente, com vias a entendimentos sobre a relação entre educação e afeto e seus engajamentos em práticas discursivo-pedagógicas em sala de aula. A partir desse encontro que se dará de forma presencial, sua contribuição também possibilitará um momento de reflexão coletiva sobre o lugar do afeto na construção da identidade discente e docente.

CONFIDENCIALIDADE: Como foi acima escrito, seu nome não aparecerá nas transcrições das gravações bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa bem como suas vinculações institucionais. Sem seu consentimento escrito, os pesquisadores não divulgarão nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificado(a). Portanto, será preservado o sigilo da identidade dos participantes e das entidades mencionadas nos discursos. Além disso, os pesquisadores garantirão o anonimato e a confidencialidade dos participantes, utilizando os dados obtidos somente para fins acadêmicos e científicos, tais como: as monografias de disciplinas, a dissertação de mestrado, os artigos acadêmicos e as apresentações em eventos acadêmicos.

INFORMAÇÕES ADICIONAIS: Esta pesquisa possui vínculo com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio - através do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, sendo a aluna Melissa Calderaro Guimarães a pesquisadora principal, sob a orientação da Prof^a Dr^a Adriana Nogueira Accioly Nóbrega e coorientação da Prof^a. Dr^a Inés Kayon Miller. Os pesquisadores estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contate o pesquisador responsável no telefone (21) 980907847 ou no e-mail melissa.calderaro@gmail.com ou a pesquisadora orientadora no telefone (21) 3527-1447 ou no e-mail adriananobrega@puc-rio.br, ou na pesquisadora coorientadora no telefone (21) 998879222 ou no e-mail inesmiller@puc-rio.br em qualquer fase deste estudo. Outro canal para o esclarecimento de eventuais dúvidas ou questionamentos é a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio), contatável pelo telefone (21) 3527-1618 ou presencialmente no endereço: Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea – RJ, CEP 22453-900. **O presente documento é emitido em duas vias, devendo ambas ser assinadas tanto por você quanto pelo pesquisador.** Você terá uma via deste termo de consentimento para guardar consigo enquanto a outra se encontrará sob a posse do pesquisador. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contatar em caso de necessidade.

CONSENTIMENTO

Acredito ter sido suficientemente esclarecido(a) a respeito das informações sobre o estudo acima citado, que li ou que foram lidas para mim. Discuti com a pesquisadora Melissa Calderaro Guimarães sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim os propósitos da pesquisa, o procedimento a ser realizado, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar de tal estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Concordo ainda com a utilização dos dados gerados na divulgação dos resultados da pesquisa em eventos científicos ou acadêmicos, periódicos e livros.

INFORMAÇÕES DO(A) PARTICIPANTE:

Nome: _____

Número de documento de identidade: _____

Endereço: _____

Telefone de contato: _____

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

ANEXO 3

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio

Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 125-2021 – Protocolo 130-2021

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: "Interação Social e afeto na sala de aula virtual: uma reflexão exploratória sobre a prática docente etnográfica em tempos de pandemia" (Departamento de Letras da PUC-Rio)

Autora: Melissa Calderaro Guimarães (Mestranda do Departamento de Letras da PUC-Rio) **Orientadora:** Adriana Nóbrega (Professora Departamento de Letras da PUC-Rio)

Coorientadora: Inés Kayon de Miller (Professora Departamento de Letras da PUC-Rio)

Apresentação: Pesquisa exploratória, auto-etnográfica que visa entender e avaliar as emoções

e os significados dos afetos co-construídos, a partir da interação social estabelecida no espaço de reforço escolar da sala de aula virtual, oferecida no período vigente atual da pandemia global. Será desenvolvida como estudo de caso por meio de conversas exploratórias online realizadas com um aluno com idade de 18 anos, estudante do terceiro ano do ensino médio profissionalizante, oriundo da classe média com pleno acesso a internet. Busca resposta às questões: Qual a sua opinião sobre a alteração do espaço de aprendizagem para o ambiente online, em virtude da pandemia? O que a aula online trouxe de significativo para você? O estudo tem suporte epistemológico e metodológico no campo da Prática Exploratória e pauta-se no Sistema de Avaliatividade da Linguística Sistêmico Funcional.

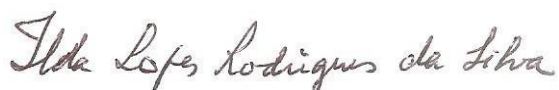
Aspectos éticos: O projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. O Termo expõe com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Garante o sigilo, o anonimato e aconfidencialidade dos dados coletados. Informa sobre

a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Parecer: Aprovado.



Prof. José Ricardo Bergmann
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio



Profª Ilda Lopes Rodrigues da Silva
Coordenadora da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 14 de março de 2022

Vice-Reitoria para Assuntos
Acadêmicos Câmara de Ética em Pesquisa da
PUC-Rio – CEPq/PUC-Rio Rua Marquês de
São Vicente, 225 - Gávea – 22453-900 Rio
de Janeiro – RJ – Tel. (021) 3527-1612 /
3527-1618

e-mail: vrac@puc-rio.br