



Anna Carolina Jardim Gerbasi

**A construção discursiva de emoções e crenças em
conversas exploratórias**

Dissertação de Mestrado

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

Orientadora: Inés Kayon de Miller

Coorientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Rio de Janeiro,
Setembro de 2023.



Anna Carolina Jardim Gerbasi

**A construção discursiva de emoções e
crenças em conversas exploratórias**

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

Inés Kayon de Miller

Orientadora

Departamento de Letras – PUC-Rio

Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Coorientadora

Departamento de Letras – PUC-Rio

Gysele da Silva Colombo Gomes

UERJ

Liliana Cabral Bastos

Departamento de Letras – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 21 de setembro de 2023.

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

Anna Carolina Jardim Gerbasi

Graduou-se em Licenciatura em Letras – Português e suas respectivas Literaturas na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 2020. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, da CAPES, no segundo ano de sua graduação; foi bolsista também do Programa de Residência Pedagógica nos dois últimos anos. Atua como professora de Língua Portuguesa no Pré-Vestibular Comunitário PECEP. Sua área de interesse compreende pesquisas da Linguística Aplicada e a Prática Exploratória, Avaliação e Emoções, com foco nas dinâmicas da sala de aula e as emoções construídas discursivamente neste/deste espaço. Tem apresentado pesquisas em eventos científicos voltados para estas temáticas.

Gerbasi, Anna Carolina Jardim

A construção discursiva de emoções e crenças em conversas exploratórias / Anna Carolina Jardim Gerbasi ; orientadora: Inés Kayon de Miller ; coorientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega. – 2023.

142 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2023.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Prática exploratória. 3. Emoções. 4. Crenças. 5. Avaliações. 6. Aprendizagem. I. Miller, Inés Kayon de. II. Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. IV. Título.

Ficha catalográfica

CDD:400

Para meu avô, Antonio Gerbasi, por todo o amor que transbordava em sua vida. A generosidade, empatia e escuta do outro que via nele me formaram como pessoa. Sigo inspirada pelos seus ensinamentos, que são eternos em mim, e agora eternizados em texto.

Agradecimentos

Para meus pais, Daniela e Marco Antonio Gerbasi. Pelo amor, cuidado e apoio incondicionais que sempre recebi em trilhar meu caminho e seguir meus sonhos.

Para minha irmã, Maria Eduarda Gerbasi, por dividir a vida comigo e fazer dela mais leve e feliz. Não sei o que seria de mim sem você. Meu agradecimento pela ajuda e presença de todo dia, mas principalmente na reta final da escrita desta pesquisa, é infinito. Te amo e te protejo para sempre.

Aos meus avós, por serem as pessoas que mais acreditam em mim e vibram com as minhas conquistas. Saudades, vovôs, o agradecimento por vocês está presente em mim todos os dias.

À Titi e ao Zé, por muito mais que tios e que amigos. Obrigada por tanto apoio, amor e cuidado.

À Mariana Perelló, Maria Inês Pimentel e Rebecca Wien, amigas-irmãs, pela parceria e amor de toda a vida. Obrigada pela presença cuidadosa, pelos afagos, risadas e trocas sempre amorosas.

À Beatriz Gelbaum e Beatriz Dutra, amigadas tão queridas, fundamentais para a minha sanidade mental. Obrigada por me fazerem sempre sentir bem.

À Ana Caroline Braga, a melhor parceira de escrita que eu poderia pedir. Obrigada pelos longos dias de apoio, incentivo mútuo à dedicação, cafés e docinhos. Trocamos textos, figurinhas da Copa do Mundo feminina e muito afeto.

À Samyres Amaral, Milena Calassara, Carlos Ribeiro, Fernanda Carvalho, Giovanna Corbucci, Matheus Ribeiro, Henrique Galo, Clara dos Anjos, Manuella Tebet e Bruna Aló, colegas da graduação em Letras na PUC-Rio que se tornaram companheiras e companheiros de profissão. Mais do que isso, amigos e amigas queridíssimos que tanto me ajudam e inspiram no caminho. Ter vocês do meu lado ilumina, acalma e acolhe.

À Emanuelle Souza, fundamental para o processo de escrita deste texto. Obrigada por iluminar meu caminho e compartilhar o fogo que encontrou. Obrigada por fazer parte da minha egrégora de mulheres do bem.

À minha orientadora, Inés Kayon de Miller, por ser a pessoa que me apresentou um caminho lindo para a sala de aula e para a pesquisa, iluminando minhas crenças – e minha trajetória. Você me inspira a ser uma pessoa, uma professora e uma pesquisadora que escuta, integra e sente com os outros. Obrigada pela presença, pela atenção e pelo carinho nas nossas trocas.

À Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, minha coorientadora, por me apresentar a possibilidade de estudar emoções em sala de aula, concretizando em pesquisa o estudo do que mais faz sentido para mim. Suas formas amorosas de trocar e de ensinar as árduas sistematizações da língua me fazem sentir muito sortuda por ter o privilégio de cruzar meu caminho com o seu. Obrigada pela parceria durante o processo, e espero que por muito tempo ainda.

A todos os membros do Grupo de Pesquisa ASFAD (análise sistêmico funcional e avaliação no discurso), não só pela grande ajuda na análise dos meus dados, mas também pelos encontros tão enriquecedores e terapêuticos.

Ao Corpo Docente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da PUC-Rio, por proporcionar uma trajetória cheia de aprendizados, foi um prazer ter construídos tantos entendimentos neste caminho.

À PUC-Rio, muito obrigada por residir minha formação acadêmica e o incentivo financeiro à pesquisa, finalizo mais um ciclo grandioso nesta universidade.

À CAPES, Instituição que financiou a pesquisa com bolsas na graduação e no mestrado, possibilitando grande incentivo na minha jornada como pesquisadora, ocupação tão desvalorizada neste país.

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

Resumo

Gerbasi, Anna Carolina Jardim. Miller, Inés Kayon de (Orientadora) Nóbrega, Adriana (Coorientadora). **A construção discursiva de emoções e crenças em conversas exploratórias**. Rio de Janeiro, 2023, 142p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A partir das experiências de sala de aula como docente durante a Pandemia de COVID-19, muitos desafios e frustrações no que diz respeito à relação professor-aluno foram encontrados. Lecionar se tornou uma tarefa solitária, uma vez que havia pouca participação dos alunos e o princípio da amorosidade (Freire, 1996), tão prezado nas aulas, teve escasso retorno. Assim, esta dissertação tem como objetivo gerar entendimentos em relação às afetividades e crenças que emergem nas construções discursivas com o co-pesquisador, Rogério. Para isso, apoio-me nos estudos das emoções (Zembylas, 2003; 2015; Le Breton, 2009), avaliações (Linde, 1997) e crenças (Barcelos, 2006; 2007) à luz dos princípios éticos-críticos-reflexivos da Prática Exploratória (Miller et al, 2008; Allright; Hanks, 2009). O presente estudo se insere em uma abordagem qualitativa-interpretativista (Lincoln; Guba, 2006) e alinha-se ao paradigma da pesquisa do praticante (Allright; Hanks, 2006), uma vez que os entendimentos foram construídos colaborativamente sobre nossas crenças e afetos. Além disso, este estudo também se configura como autoetnográfico (Bochner; Ellis; Jones, 2016). Os excertos analisados foram construídos em conversas exploratórias (Dias et al, 2021), gravadas e transcritas conforme convenções baseadas na Análise da Conversação (Bastos; Biar, 2015). Os entendimentos parciais sugerem a grande relevância das relações afetivas para o processo de ensino-aprendizado dos participantes. É possível perceber que para os colaboradores uma prática pedagógica, baseada em amor (hooks, 2021), confiança, carinho, responsabilidade e diálogo (Freire, 2021) são fundamentais para criar uma atmosfera propícia para o aprendizado.

Palavras-chave

Prática Exploratória; Emoções; Crenças; Avaliações; Aprendizagem.

Abstract

Gerbasi, Anna Carolina Jardim. Miller, Inés Kayon de (Advisor) Nóbrega, Adriana (Co-advisor). **The discursive construction of emotions and beliefs in exploratory conversations.** Rio de Janeiro, 2023, 142p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Based on classroom experiences as an instructor during the COVID-19 pandemic, many challenges and frustrations regarding the teacher-student relationship were encountered. Teaching became a solitary task, as there was little student participation, and the principle of *amorosidade* (Freire, 1996), highly valued in classes, had scarce response. Thus, this dissertation aims to generate understandings regarding the affections and beliefs that emerge in the discursive constructions with my student-collaborator. To achieve this, I draw upon studies of emotions (Zembylas, 2003; 2015; Le Breton, 2009), evaluations (Linde, 1997), and beliefs (Barcelos, 2006; 2007) in light of the ethical-critical-reflexive principles of Exploratory Practice (Miller et al., 2008; Allwright; Hanks, 2009). This study is framed within a qualitative-interpretivist approach (Lincoln; GUBA, 2006) and aligns with the practitioner research paradigm (Allwright; Hanks, 2009), as the understandings were collaboratively constructed based on our beliefs and affections. Furthermore, this study also takes on an autoethnographic nature (Bochner; Ellis, Jones, 2016). The analyzed excerpts were constructed in exploratory conversations (Dias et al., 2021), recorded, and transcribed following conventions based on Conversation Analysis (Bastos; Biar, 2015). Partial understandings suggest the significant relevance of affective relationships for the teaching-learning process of the participants. It is possible to perceive that, for the collaborators, a pedagogical practice based on love (hooks, 2021), trust, care, responsibility, and dialogue (Freire, 2021) are essential to create an atmosphere conducive to learning.

Keywords

Exploratory Practice; Emotions; Beliefs; Evaluation; Learning.

Sumário

1.	Introdução	14
1.1.	Os caminhos percorridos até chegar aqui	15
1.2.	Os alinhamentos a partir das experiências e os próximos passos	18
2.	Arcabouço teórico	24
2.1.	Linguística Aplicada	27
2.2.	Prática Exploratória: uma estrela da constelação de práticas contra-hegemônicas	29
2.2.1.	Como surgiu a Prática Exploratória?	30
2.2.2.	Como eu sinto e realizo a Prática Exploratória	35
2.2.3.	Por que a Prática Exploratória é uma forma sustentável de pesquisa?	41
2.3.	Emoções, avaliação e crenças	43
3.	Escolhas metodológicas	50
3.1.	O paradigma de pesquisa	53
3.2.	O viés autoetnográfico	53
3.3.1.	A escolha do tema da pesquisa	55
3.3.2.	A escolha do participante e a relação entre eles	59
3.3.3.	Rogério: o co-pesquisador	63
3.4.	A conduta ética	66
3.5.	A conversa exploratória	68
3.6.	A coconstrução das conversas exploratórias	71
3.7.	Os caminhos de transcrição e análise	73

4.	Interpretação e análise das conversas exploratórias	75
5.	Entendimentos momentâneos	116
6.	Referências bibliográficas	124
7.	Anexos	131

Lista de figuras

Figura 1	Linha temporal do tempo verbal Pretérito Imperfeito	106
----------	---	-----

Lista de excertos

Excerto 1	“eu me dou bem com um único critério: o professor tem que ter alguma relação afetiva comigo”	75
Excerto 2	“você não gosta do professor, você vai só <u>re</u> utilizar um conhecimento que já é seu, você não vai efetivamente criar nada novo, entende?”	76
Excerto 3	“você se sente um pouco mais amparado né, não só jogado na escola com professores que tem tratamentos que não fazem sentido pra você”	83
Excerto 4	“não é porque todo mundo aqui é legalzinho não, é porque os chatos eu vou... passei”	92
Excerto 5	“se me começarem a cuspir conteúdo vou cair pra trás”	101
Excerto 6	“no Brasil a gente aprende pra ser cidadão, aqui a gente só aprende pra passar pro próximo nível”	110

Convenções de Transcrição¹

...	pausa não medida
.	entonação descendente ou final de elocução
?	entonação ascendente
,	entonação de continuidade
-	parada súbita
=	elocuições contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
<u>sublinhado</u>	ênfase
MAIÚSCULA	fala em voz alta ou muita ênfase
°palavra°	fala 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 diálogo
hh	aspiração ou riso
↑	subida de entonação
↓	descida de entonação

¹ Convenções de Transcrição adaptadas de Schifffrin (1987) e Tannen (1989).

Para vivermos nossa vida com base em princípios de uma ética amorosa (demonstrando cuidado, respeito, conhecimento, integridade e vontade de cooperar), temos que ser corajosos. Aprender como encarar nossos medos é uma das formas de abraçar o amor. Talvez nosso medo não vá embora, mas já ficará no caminho. Aqueles de nós que já escolheram adotar uma ética amorosa, permitindo que ela governe e oriente o modo como pensamos e agimos, sabemos que, ao deixar nossa luz brilhar, atraímos e somos atraídos por outras pessoas que também mantêm sua chama acesa. Não estamos sozinhos.

bell hooks, *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*

Love is part of our human essence and of our everyday life. Yet many would agree that people are afraid of love, especially when the issue is about love in education.

Ana Maria Barcelos e Hilda Simone Coelho,
*Language Learning and Teaching: What's
Love Got To –Do With It?*

Introdução

Esta dissertação é sobre as afetividades presentes na relação professor-aluno, e como tais contribuem para o aprendizado. Estudar as emoções da interação entre os participantes da sala de aula me é relevante porque acredito na importância do afeto nas relações, com a crença de que ensinar por meio deste pode ser mais benéfico para a aprendizagem do que a fazê-lo com indiferença ou com afetos negativos – como diminuindo o aluno, ou fazendo-o se sentir mal de alguma forma - o que acredito ser potencializador de traumas. Como apresento na epígrafe, acredito que “O amor faz parte da nossa essência humana e do nosso dia a dia. No entanto, muitos concordariam que as pessoas têm medo do amor, especialmente quando a questão é sobre o amor na educação”² (Barcelos; Coelho, 2016, p.130). Levando esta crença comigo, a presente pesquisa trata das contribuições das relações afetivas no vínculo professor-aluno para o aprendizado. Alinho-me à Barcelos (2019, p. 44), quando retoma o uso de amorosidade de Freire (1996), como “característica da postura do educador, [que] se manifesta no desejo de formar pessoas, empenhando-se em fazê-lo da melhor forma possível”.

O amor está presente em minha vida em tudo que faço. Sinto, percebo e me atento ao amor em cada troca, cada momento, cada paisagem. Venho de uma família extremamente amorosa, o que acredito ter grande influência na forma como enxergo e lido com a vida. Herdei a amorosidade e levo-a comigo como uma peça antiga e valiosa que devo cuidar. Alinho-me a Paulo Freire (1996, 1997, 2016 [1974], 2021) e à bell hooks (2020, 2021) no conceito de amorosidade para além do sentimento, sendo também (e principalmente) práticas que devemos exercer. Entendo o amor, então, como uma ação, uma “emoção participativa” (hooks, 2021, p. 197) que deve ser acompanhada por “carinho, afeição, reconhecimento, respeito, compromisso e confiança, assim como honestidade e comunicação aberta” (hooks, 2021, p.47). Fui entendendo conforme crescia que, quanto mais eu agia por meio

² Do original: “Love is part of our human essence and of our everyday life. Yet many would agree that people are afraid of love, especially when the issue is about love in education”.

da amorosidade, mais sentido havia em minhas práticas - sentia-me alinhada com meus princípios e propósitos.

1.1.

Os caminhos percorridos até chegar aqui

Olhando para a minha trajetória, ser professora parece-me um caminho natural. Desde criança gosto de ajudar, de praticar a amorosidade e todas as suas adjacentes com a família, amigos e desconhecidos. Uma das brincadeiras preferidas da infância era a “escolinha”, em que, em meu pequeno quadro-negro, dava aulas para a minha irmã e sua amiga. Inventava uma chamada com nomes aleatórios, o que sempre me faz rir sozinha quando hoje faço a chamada na turma que dou aula. Mais tarde, no ensino fundamental e médio, eu era a amiga com os melhores cadernos e resumos para a xerox antes das provas, e ajudava como podia os amigos com dúvidas. A satisfação que sentia ao facilitar entendimentos me preenchia afetivamente, e me agarrei nela na decisão de fazer vestibular para Letras - e, assim, tornar-me professora. Em 2016, fui aprovada no curso de Letras monolíngue PUC-Rio, com bolsa, dando início a uma linda jornada na Instituição. No ano seguinte entrei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)³, participando do grupo que atuava em uma escola municipal na zona sul do Rio de Janeiro. Tive a primeira experiência lecionando para uma turma e, internamente, confirmei minha vocação como professora. Fiquei até o final de 2017 e participei de muitos eventos da Prática Exploratória exibindo pôsteres do projeto com a temática da “Relação Professor-Aluno-PIBIDs” - quando dei início ao meu interesse por pensar sobre como a troca entre os participantes da dinâmica da sala

³ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, conhecido pela sigla PIBID, financiado pela CAPES. “O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>, acessado dia 24/06/2023.

O programa proporciona aos graduandos em licenciatura, que estejam nos primeiros dois anos do curso, experiências práticas de magistério, possibilitando o contato com a realidade *da* e *em* sala de aula antes da formação. Acredito na sua extrema validade e importância, pois oportuniza vivências da docência que a universidade é incapaz de ensinar. Por isso, julgo como imperativa a renovação constante dos editais do Programa, para que seja possível a continuação do fantástico trabalho realizado, assim como suas consequências positivas aos graduandos e aos professores da rede pública que os recebem.

de aula se relaciona com o rendimento da turma, não só em notas, mas em seu bem-estar naquele local. A PUC ainda me proporcionou outra experiência muito rica em que tive a honra de fazer parte da primeira turma do programa Residência Pedagógica no curso de Letras na PUC-Rio. Como ainda estávamos todos em fase de testes, foi uma aventura bastante cansativa, mas extremamente compensatória ao levar em consideração as experiências que tive – em sala de aula, nas reuniões com as docentes responsáveis pelo projeto e com meus colegas, assim como nos muitos eventos que participamos (com destaque ao VI Encontro Institucional do PIBID PUC-Rio e ao I Encontro Institucional do Programa Residência Pedagógica PUC-Rio, em que, pela primeira vez, fui participante de uma mesa e pude compartilhar minha experiência ao longo do projeto com os presentes no evento).

Diante das vivências que tive em sala de aula como docente nestes projetos, a questão da afetividade nas relações me acompanhou diariamente, em minhas aulas, trocas, falas, ações e reflexões. Iniciado como um tema desprezível em 2017 para meu projeto no PIBID, o estudo do afeto na relação entre professor/aluno me acompanha, sendo o norte para a presente pesquisa. Levo comigo a crença de que ensinar com amor, com foco no afeto positivo desta troca, promove um ensino-aprendizagem mais consciente e inclusivo, aspectos ultra necessários após o longo período de isolamento social imposto pela pandemia. Prezo pelo contrário de um ensino indiferente às emoções dos alunos e dos professores, estimando pelo cuidado, pela escuta ativa e atenta dos participantes da sala de aula.

Motivada pela vontade de pesquisar, entender e escrever sobre as afetividades na sala de aula, no final de 2020 me formei no curso de Letras já aprovada no Programa de Pós-Graduação de Estudos da Linguagem da PUC-Rio (PPGEL) para prolongar os anos de estudo na Instituição. Ainda sentia que tinha muito a aprender e expandir minha formação, ainda que, naquele momento, vivíamos um cenário pandêmico catastrófico no Brasil e as perspectivas futuras estavam muito negativas. A escolha pelo mestrado em Estudos da Linguagem, então, pareceu-me um caminho atrativo para seguir diante de tantas incertezas na vida de uma jovem recém-formada de 22 anos. Em 2021, dei início à formação continuada na PUC-Rio e comecei um novo trabalho em uma escola particular da zona sul próxima à minha casa, no cargo de professora adjunta de redação.

Enquanto lecionava com tantos desafios e frustrações nesta escola, o mestrado corria e a perspectiva da pesquisa sobre as afetividades na relação professor-aluno foi mudando de forma conforme as vivências em sala foram ocorrendo. O princípio da amorosidade que tanto considero nas aulas teve escasso retorno, mas não o suficiente para esvaziar minha prática e postura ética e humanizadora. Ainda com elas, decidi manter o plano inicial da dissertação, considerando escolher uma das turmas para qual lecionava para realizá-la. No entanto, conversando um dia com uma de minhas orientadoras, Inés Miller, ela me sugeriu de pensar a pesquisa com um aluno em vez de com um conjunto, o que me pareceu uma ótima ideia e fez desencadear outras. Logo me veio à cabeça a melhor pessoa para fazer parte disso comigo: um aluno deste colégio que era um dos raros que não me proporcionava afetos negativos em sala de aula. Pelo contrário, este aluno, Rogério⁴, interagiu comigo nas aulas remotas de redação, participava das eventuais aulas presenciais e via como, claramente, era uma pessoa interessada, questionadora e crítica.

A escolha evidente por Rogério se confirmou ainda mais clara quando o propus e ele aceitou, com muito ânimo. Expliquei que seria uma pesquisa qualitativa interpretativista, e que queria a sua contribuição muito além de apenas em entrevistas, mas em todas as etapas, pesquisando junto a mim. Considero-o também pesquisador, como eu, criando assim um ambiente seguro para compartilharmos questionamentos, histórias, emoções, experiências, questões que nos afetaram sobre e na sala de aula. Alinho-me à Pesquisa do Praticante (cf, *practitioner research*, Allwright & Hanks, 2009), com a crença no valor da pesquisa feita por quem vive o espaço, pois serão os que realmente terão os conhecimentos para entender o que está acontecendo na sala de aula (Allwright, 2003, p.118). Vale ressaltar, ainda, que Rogério tinha até então toda a sua trajetória escolar na mesma

⁴ Diante do pedido do próprio Rogério, acatei manter seu nome real em nossa pesquisa, justificado por seu engajamento e envolvimento no processo investigativo, assim como é pertinente também à luz dos princípios éticos da Prática Exploratória de colaboração na construção da pesquisa. Rogério tem interesse em se tornar pesquisador em um futuro próximo, o que torna sua decisão do não-anonimato ainda mais justificável. Ele inclusive participou comigo do evento do 23º Evento Anual da Prática Exploratória em 2022, apresentando junto a mim os nossos entendimentos sobre o *poder da escuta* - como esta é relevante a nós e à forma como desenvolvemos a pesquisa.

escola na qual nos conhecemos, o que mudou no início do ano letivo de 2021, quando deixou o colégio e o país, com a família, para viver nos Estados Unidos. Rogério teve como vivência escolar, portanto, anos com experiências compartilhadas com os mesmos colegas de turma, um único espaço escolar e corpo da instituição, o que foi completamente modificado com sua nova experiência de vida e de ensino fora do Brasil. Pretendo, junto a ele, investigar as afetividades presentes nas salas de aulas que sua jornada de vida o encaminhou, buscando coconstruir entendimentos sociossituados de suas questões. O objetivo da presente pesquisa é, portanto, discutir, analisar, refletir e, posteriormente, expandir entendimentos em relação às afetividades que emergem na construção discursiva por meio de conversas exploratórias com o Rogério, que considero co-pesquisador junto a mim, com enfoque na relação professor-aluno. Almejo que, com a pesquisa, seja ressaltada a riqueza da investigação no contexto pedagógico, principalmente a partir das percepções do aluno e do professor.

1.2.

Os alinhamentos a partir das experiências e os próximos passos

Tenho consciência que as experiências escolares são as mais plurais possíveis, e acredito que as vivências nos muitos anos em sala de aula podem deixar marcas em nossas construções pessoais. O discurso do senso comum sobre o período escolar dificilmente é positivo, marcado por memórias de todas as origens, como explica Rubem Alves (1994, p.11):

Basta contemplar os olhos amedrontados das crianças e os seus rostos cheios de ansiedade para compreender que a escola lhes traz sofrimento. O meu palpite é que, se se fizer uma pesquisa entre as crianças e os adolescentes sobre as suas experiências de alegria na escola, eles terão muito que falar sobre a amizade e o companheirismo entre eles, mas pouquíssimas serão as referências à alegria de estudar, compreender e aprender.

Alinho-me ao autor quando afirma a suposta pesquisa que deflagraria a alegria na escola, para os alunos, envolver os momentos de parceria e de lazer com amigos, em detrimento dos de estudo e de aprendizado. Entendo o grande motivo disso ser a falta de propósito nos métodos e nas matérias ensinadas, que não proporcionam ânimo para os jovens. Por outro lado, se a proposta pedagógica envolvesse os alunos, em vez de excluí-los e impô-los conteúdos de forma passiva, os

aprendizados poderiam ser mais significativos. Sobre os estudos em sala de aula, Ferraço (2001, p.102) diz que “se pudermos conhecer a escola um pouco melhor, apreender fragmentos de como ela realmente é e não de como se pensa que ela é, teremos melhores condições de falar sobre suas potencialidades” (Ferraço, 2001, p.102). Entendo os alunos como partes negligenciadas e essenciais de tais fragmentos da escola, assim como as relações afetivas entre eles e seus docentes. Ainda, de acordo com Rubem Alves (1994, p.11), para muitos “o testemunho dos alunos não deve ser levado em consideração. Eles não sabem, ainda... Quem sabe são os professores e os administradores” (Alves, 1994, p.11), destacando o que afirmei sobre a tradicional omissão à voz dos alunos. Nesta pesquisa, proponho o oposto ao incluir Rogério como participante e considerá-lo, mais do que isso, um colaborador da investigação. Quero ouvi-lo porque me importo com o que tem a dizer, como experiencia e sente a sala de aula, especificamente na dinâmica com os seus professores. Seus entendimentos serão caros nesta pesquisa por proporcionarem questões que eu não pensaria sozinha, por serem relativas às reflexões particulares sobre como ele experiencia seus vínculos com os professores e os afetos que emergem destes. Tê-lo nessa posição inclusiva, então, representa minha vontade de “enfrentar o desconhecido que precisamos conhecer, exercitando um sentimento de mundo e vendo através de nosso corpo” (Ferraço, 2001, p.103). A partir do que Rogério expõe sobre si, mais sobre mim também é exposto.

Para realizar esta pesquisa, alinhei-me ainda à Linguística Aplicada, teoria que preza pela interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, possibilitando e promovendo investigações que tenham relevância social. Visando à construção e circulação de novas narrativas, a Linguística Aplicada tece mudanças políticas com pesquisas de “natureza essencialmente humanista” (Celani, 1992, p. 21). Acredito fielmente na importância da humanização dos professores e alunos nas escolas, principalmente após o trauma global vivido pela pandemia do COVID-19. Na sala de aula e na pesquisa, então, contextos experienciados por mim, caminho com amorosidade, troco com respeito e ética. Sem negligenciar as subjetividades presentes, analisarei discursivamente o meu discurso e o de Rogério na pesquisa, consciente dos aspectos sociossituados e das questões de nossos cotidianos. Entendo o co-pesquisador e eu como atores ativos nesta pesquisa, como seres

humanos mutáveis e plurais, infinitamente ricos em questões. A natureza qualitativa da pesquisa em Linguística Aplicada, portanto, oferece-me suportes para que inteligibilidades de nosso caso específico de troca entre apenas um aluno e uma professora sejam promovidas - com a riqueza necessária para o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado, tendo em vista as inúmeras possibilidades de análise a partir de discursos construídos por duas pessoas.

A Linguística Aplicada ainda é cara para mim por contemplar a Prática Exploratória, que pode ser entendida como um viés da Linguística Aplicada Contemporânea Crítica (Celani, 1992; Moita Lopes, 2006; 2018), tendo em vista seu caráter também transgressor de propor alternativas críticas, criativas e reflexivas ao ensino tradicional decadente. Considero a Prática Exploratória a base da minha prática pedagógica - por ser inerente a mim a crença da importância de princípios ético-reflexivos no ensino (Allwright, 2006, Allwright; Hanks, 2009, Miller 2012) - e naturalmente o eixo central desta pesquisa. Vejo na Prática Exploratória mais do que um conjunto de princípios de norteamiento de conduta em sala, mas um apoio teórico-metodológico, que me guiará durante esta investigação, assim como fizeram Cortês (2017), Piedade (2019) e Maciel (2021), colegas do PPGEL, PUC-Rio, pesquisadores que encaminharam suas investigações da forma como proponho. Ainda sobre a convergência da Prática Exploratória com a Linguística Crítica Contemporânea, vejo de forma clara a primeira na constatação de Fabrício (2006, p.59), ao afirmar a segunda na tentativa inerente de “desaprendizagem como possibilidade de conhecimento”. Isso porque a Prática Exploratória propõe formas não canônicas de pensar e trabalhar a sala de aula, de maneira inclusiva e colaborativa entre os participantes-praticantes do espaço.

Pessoalmente, precisei passar por um processo interno de ‘desaprendizagem’ ao me deparar pela primeira vez com a Prática Exploratória nas aulas de licenciatura da PUC-Rio. Em 2016, quando fui apresentada a uma nova noção acerca das dinâmicas em sala, foi fornecida a mim uma grande possibilidade de novos conhecimentos ao ‘desaprender’ as configurações já conhecidas e tanto vivenciadas até então em sala de aula – a expositiva, exaustiva, que raramente considerava a vivência de seus praticantes. No caminho constante de entender a ‘qualidade de vida na sala de aula’ e ressaltar a importância de um trabalho

integrado dos seus praticantes, seis anos depois, sei que sempre fui um pouco praticante exploratória.⁵ Hoje, pesquiso as relações afetivas da sala de aula e seus aspectos instigantes a partir de questões pensadas por Rogério e eu.

Pretendo colaborar para a área dos Estudos da Linguagem e da Educação com uma visão que transcende as formas hegemônicas do fazer pedagógico, que distanciam o ensino e o aprendizado, o professor e o aluno, o pesquisador e o pesquisado. Ainda muito se vê escolas “centrada[s] no professor que ensinava, sem dar asas aos educandos para que pudessem mostrar interesse, saber, criatividade e, principalmente, sem mesmo poder questionar” (Belloti; Faria, 2010, p.4). Acredito na visão do ensino-aprendizado, no elo afetivo professor-aluno. Por conta disso, esta dissertação envolve os participantes, com a intenção de ouvir uma professora e um aluno. Objetivo promover compreensões profundas sobre nós⁶ mesmos e nossas práticas, visando nosso ‘desenvolvimento mútuo’. Quero que possamos “abraçar a vulnerabilidade com propósito” (Jones, Adams, Ellis, 2016, p.22), abrindo-nos sobre como experienciamos, entendemos e nos sentimos acerca da relação professor-aluno em nossos diferentes contextos. No caso do alinhamento com a autoetnografia especificamente, busco entrar em contato com as minhas sensibilidades e com as emoções sentidas na minha trajetória escolar e acadêmica, as quais serão interpretadas e apresentadas por mim a partir das construções discursivas realizadas na pesquisa.

Esclarecidas minhas considerações iniciais, relativas à escolha do tema, os objetivos da pesquisa e minha contribuição na área, divido este trabalho em cinco capítulos.

Neste primeiro capítulo, introduzo brevemente minha trajetória de vida e os atravessamentos afetivos que me fizeram optar e permanecer no caminho do magistério e da pesquisa, assim como apresento os objetivos pretendidos.

No capítulo dois, exponho o arcabouço teórico com o qual me alinho para desenvolver a pesquisa. Divido-o em três seções - Linguística Aplicada, Prática

⁵ E acredito que você, leitor, ao me ler, perceba que também tem um pouquinho de praticante exploratória em si (se já não for).

⁶ A mim, a Rogério e a você, leitor.

Exploratória e Emoções, Avaliação, Crenças e Identidade. Na primeira, apresento a Linguística Aplicada, em seu viés Crítico Contemporâneo, o qual será o recorte escolhido nesta pesquisa. Dentro da segunda, referente à Prática Exploratória, divido-a ainda em três partes: a) apresento-a como uma ‘estrela das constelações anti-epistêmicas’. Aproveito para definir a Prática Exploratória como uma forma de ensino que se destaca por sua subversão às práticas pedagógicas e investigatórias (cf. 2.1.); b) explico como surgiu a Prática Exploratória, retomando seu discurso seminal e os caminhos de luta (cf. 2.2.) c) compartilho como eu sinto e realizo a Prática Exploratória, na vida e nesta pesquisa (cf. 2.3.); d) explano a sustentabilidade de pesquisa que seus praticantes efetuam, perdurando trocas amorosas (cf.2.4.). Na terceira seção, apresento o estudo das emoções, da avaliação, das crenças e das identidades – todos juntos, entendendo-os como relacionáveis.

No capítulo três, apresento as escolhas metodológicas feitas e negociadas com o Rogério ao longo da pesquisa. Assim como o capítulo anterior, também o subdividi em partes. Na primeira seção, Paradigma da pesquisa, apresento a abordagem selecionada da pesquisa qualitativa-interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006; Lincoln; Guba, 2006) e do paradigma participativo (Lincoln; Guba, 2006). Na segunda, apresento o que entendo com o viés autoetnográfico que trago para a dissertação (cf. 3.2.). Na terceira, abordo o contexto da presente pesquisa (cf. 3.3), deflagrando-o em três partes: a) a escolha do tema da pesquisa (cf. 3.3.1.); b) sobre Rogério, o co-pesquisador (cf. 3.3.2.) e c) a escolha do participante e a relação entre eles (cf. 3.3.3.). A seção seguinte é sobre a conduta ética presente na pesquisa (cf. 3.4.), seguida de uma explanação sobre as conversas exploratórias (cf. 3.5.), fundamental para o entendimento desta escolha para a forma de coconstruir os dados com o co-pesquisador. Por fim, as últimas duas subseções são sobre aspectos específicos desta dissertação: como foi a coconstrução das conversas exploratórias (cf. 3.6.) e o processo de escolha do que transcrever e analisar (cf. 3.7.).

No capítulo quatro, apresento a análise e interpretação dos excertos selecionados das conversas exploratórias com o Rogério. A partir das escolhas do que investigar mais a fundo de nossos discursos, relacionei-os com as teorias apresentadas no capítulo dois, assim como às minhas considerações interpretativas próprias.

No capítulo cinco, encerro o trabalho com meus principais entendimentos momentâneos do todo, com o que senti, pensei e assimilei até agora. Retomo os objetivos traçados e os entrelaço com as reflexões feitas nas análises e com todas as trocas com Rogério.

2

Arcabouço teórico

Na presente pesquisa, tenho como objetivo macro compreender as afetividades que compõem a dinâmica da sala de aula, mais especificamente acerca dos afetos que afetam⁷ a relação professor-aluno. Como alinho-me ao paradigma de pesquisa do praticante (Allwright; Hanks, 2009), pós-positivista, não cabe desenvolver hipóteses sobre a temática dos afetos, já que não quero, no final, obter respostas nem propor mudanças ao contexto que pesquiso. Ao contrário disso, busco entender como o tema (o qual carrego comigo há tanto tempo) se faz presente nas realidades dos participantes da pesquisa - Rogério e eu. Quero possibilitar a Rogério, a mim e aos leitores desta dissertação reflexões pessoais acerca das afetividades no contexto escolar, a partir da micro investigação das vivências pedagógicas que eu e Rogério trocamos em nossa conversa exploratória. Ainda que consciente da especificidade da minha trajetória, assim como a de Rogério, a universalidade de questões pessoais pode ocorrer, levando reflexões aos leitores cujas vivências se assemelham ou diferenciam.

Outro ponto importante a ser ressaltado sobre o tema da pesquisa é a abordagem escolhida para pesquisá-lo com o participante: proponho conversas exploratórias (Nunes, 2022) com a temática “afetividades na sala de aula”, e, a partir disso, a conversa pode fluir para qualquer um dos potenciais caminhos orgânicos das trocas. O encaminhamento da conversa exploratória, portanto, será feito conforme a conversa for acontecendo, e não a partir de perguntas pré-estabelecidas, como ocorre em entrevistas, por exemplo. Alinhando-me aos transgressores princípios éticos de pesquisa da Prática Exploratória (Cortês, 2017; Piedade, 2019; Maciel, 2021), o rumo da conversa exploratória a partir do tema “afetividades na sala de aula” será guiado pelos nossos interesses no momento da troca. Esta escolha foi feita na tentativa de fazermos todos se envolverem ao máximo, visando aos nossos desenvolvimentos mútuos. Para isso, deve haver sentido o fluxo da conversa a partir de nossas questões pessoais emergidas, e não apenas seguindo os questionamentos prévios elaborados por mim. Objetivo também, com isso,

⁷ Informação verbal de Nóbrega, em palestra para o I Ciclo de debates em LSF, realizada em junho de 2020.

alinhando-me à Prática Exploratória, entender o participante também como um pesquisador. Desejo que Rogério e eu reflitamos, juntos, realizando a escuta ativa mútua, para que ambas as nossas vozes sejam privilegiadas. Nossos pontos de vida, vivências e afetos serão considerados na análise microdiscursiva, feitas após a conversa exploratória. Privilegio as afetividades nas experiências pedagógicas, mas a presente pesquisa não é desenvolvida na área da Psicologia nem da Pedagogia, e sim de Estudos da Linguagem. Portanto, a escolha dos trechos da conversa a serem analisados será feita a partir do que emergir sobre o tema das “afetividades em sala de aula” nos dados da conversa exploratória. Proponho a seleção de alguns trechos de nossa troca discursiva para analisar a partir das luzes da Linguística Aplicada Crítica Contemporânea (Celani, 1992; Moita Lopes, 2006; 2016; 2018), da Prática Exploratória (Allwright, 2006, Allwright; Hanks, 2009; 2017; Miller, 2012) e dos estudos das emoções (Barcellos; Coelho 2016; Zembylas, 2003, 2004).

Neste capítulo, então, serão apresentadas as escolhas teóricas às quais me alinho e que embasam e enriquecem o meu ponto de vista sobre a pesquisa. Escolho o caminho do sentir como subversão, propondo uma forma que considero anti-hegemônica de privilegiar os sentimentos no contexto escolar, e não os desempenhos e resultados (como muito encontram-se em pesquisas pedagógicas). A partir disso, divido este capítulo em três partes, as quais serão fundamentais para o leitor compreender meus alinhamentos teóricos e as escolhas metodológicas para a pesquisa do tema e do contexto em questão.

A primeira parte será sobre a Linguística Aplicada (Celani, 1992; Moita Lopes, 2006; 2018), teoria na qual me alinho pelo acolhimento das vozes plurais, da escuta ativa para a visão de um aluno. A proposta contemporânea crítica da Linguística Aplicada permite a pesquisa transgressora de métodos verticalizados, para a “defesa de um hibridismo teórico metodológico, do fim do ideal de neutralidade e objetividade na produção de conhecimento, do questionamento ético de todas as práticas sociais, inclusive da própria pesquisa” (Fabrício, 2006, p.51).

Na segunda parte, exponho o viés ético-teórico e crítico-reflexivo da Prática Exploratória (Allwright, 2006, Allwright; Hanks; Hanks, 2009, Miller, 2012), para familiarizar o leitor com o paradigma desta pesquisa (cf, *practitioner research*, Hanks, 2017), assim como com a abordagem e as crenças acerca das relações do contexto escolar (Barcelos, 2006, 2007; Boler, 1999; Maturana, 2002; Zembylas

2003, 2004; Zembylas; Schutz, 2009). Considero a Prática Exploratória a proposta de muito do que acreditava e sentia, mas ainda não conhecia formalmente como forma de ensino investigativo. Trago nesta parte, então, a minha relação pessoal com a Prática Exploratória, uma breve historização de suas origens em sala de aula e na pesquisa acadêmica, assim como esclareço sobre o paradigma Pesquisa do Praticante e sobre os princípios e valores compartilhados pelos praticantes exploratórios.

Como objetivo investigar as afetividades que permeiam a sala de aula e emergem nas construções discursivas das conversas exploratórias, a terceira parte deste capítulo será sobre o estudo das emoções, avaliações e crenças. Entendo avaliação como posicionamento no mundo, ou, como na definição de Linde (1997, p. 152), “qualquer instanciamento produzida pelo falante que indique sentido social ou valor de uma pessoa, coisa, evento ou relacionamento”; e afirmo a sua relevância para a investigação que proponho. A emoção também é tão intrínseca ao discurso quanto a avaliação, já que nasce de “uma relação com um objeto, da definição, pelo sujeito, da situação em que se encontra” (Le Breton, 2009, p. 5). As interações e as relações com o outro promovem avaliações interpessoais, que vão promover emoções subjetivas. Um breve panorama histórico da presença das emoções na pesquisa, relacionando com paradigma razão *versus* emoção (ibid), também será apresentado nesta seção. Ainda, considero a relação das emoções e avaliações com as crenças, entendendo-as em alinhamento com Barcelos (2006, p.18) como:

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.

Nas análises microdiscursivas das emoções que serão feitas na seção 4, o sistema de crenças dos participantes será levado em consideração, assim como os conceitos teóricos-analíticos da prática exploratória.

2.1.

Linguística Aplicada

Com o objetivo de entender a construção discursiva de emoções e crenças nas e sobre as relações professor-aluno, acredito que o campo de pesquisa da Linguística Aplicada, a crítica e a contemporânea, contempla o que proponho por alguns motivos. O primeiro, por ser um meio de investigação científica de manifestações linguísticas e seu uso cotidiano. Em consonância à Fabrício (2006, p.47), a Linguística Aplicada pode ser vista como um “campo de forças plurais que entrelaça uma série de novos significados”, que considera e abraça as subjetividades dos participantes e de seus contextos.

Em segundo lugar, o alinhamento com a perspectiva inclusiva da Linguística Aplicada me é muito cara, pela valorização extrema às vozes dos participantes. Quando me proponho a escutar, desarmando-me do controle para me entregar à troca, consigo criar um ambiente de pesquisa acolhedor, em que as vozes são livres para se colocarem. O caráter transgressivo da Linguística Aplicada permite também a reflexão crítica sobre as minhas questões e avaliações que coconstruo com o copesquisador Rogério nas conversas exploratórias. Mais do que “dados” para a análise, entendo que as colaborações dos participantes da pesquisa são ricas lentes para eu entender minhas afetividades na sala de aula, assim possibilitá-las a Rogério também se olhar e refletir. Não busco, com os resultados, utilizá-los como formas de aperfeiçoar meu fazer ou teorizar as emoções na relação professor-aluno, tendo em vista a impossibilidade de fechar ideias sobre um campo tão subjetivo e plural. Assim como Moita Lopes (2006, p.28), vou contra a “formulação reducionista e unidirecional de que as teorias linguísticas forneceriam a solução para os problemas relativos à linguagem com que se defrontam professores e alunos em sala de aula”. Ainda que a presente pesquisa não seja ‘em’ sala de aula, é ‘sobre’ este contexto plural, a partir de experiências que os participantes compartilham. Objetivo, então, o fundamento da área da Linguística Aplicada para realizar um estudo inclusivo, que pretende aprofundar um olhar para um cenário subjetivo, em consonância com o que Moita Lopes (2012, p.17) diz sobre a área e a sua contemporânea “natureza qualitativa, com preocupações com o idiossincrático, o particular e o situado”.

Em terceiro lugar, a Linguística Aplicada é ainda válida na interface com a Prática Exploratória, que será apresentada de forma mais extensa na seção seguinte.

Contrária à “sociedade em geral que procura receituários para a ação do profissional, em vez de trabalhar para envolvê-lo reflexivamente em sua própria prática” (Moita Lopes, 2013, p.27), a Prática Exploratória:

reinventa a vida em sala de aula e as formas de produzir conhecimento nelas, na medida em que Allwright reconhece a capacidade profissional do professor e dos alunos para produzir conhecimento a respeito de suas vivências – o ensino-aprendizagem (Miller, 2012, p.323).

Assim, os professores são vistos como ativos no processo de investigação da sala de aula, seus contextos locais, assim como incluem os alunos para coconstruírem entendimentos sobre o espaço compartilhado. Pesquisar ressaltando a voz própria do professor, que vivencia e sente as dinâmicas relacionais da sala de aula, possibilita o enriquecimento de seu fazer. O mesmo ocorre ao envolver os estudantes na prática reflexiva, que devem ser vistos como mais do que participantes passivos no ensino-aprendizado. Para isso, a relação de simetria hegemônica entre professores e alunos não pode ser reproduzida, permitindo “o surgimento de possibilidades para a emancipação de praticantes envolvidos em suas práticas diárias” (Miller, 2012, p. 324). Objetivo que a investigação traçada com o co-pesquisador, além de mostrá-lo a relevância e legitimidade de sua voz, também faça-o refletir e seguir questionando os afetos presentes nas relações com os professores.

Defendo que é possível – e necessário - transgredir e pensar a sala de aula para além do cenário atual de falta de afeto, de distanciamento e de autoridade. Quero sustentar a criação de um “pluriversalismo, que desafia a hegemonia do mercado da globalização do pensamento único” (Moita Lopes, 2006, p.86), para ir na direção contrária de uma ideia hegemônica de educação que até hoje se instala no país: autoritária e passiva, que não valoriza a individualidade do aluno – pelo contrário, a anula – e ignora a importância dos sentimentos dentro e fora de sala de aula. A presente pesquisa busca, então, mostrar que transcender à negligência aos afetos é possível, assim como exceder os papéis de ‘pesquisador’ e ‘participante’ da pesquisa.

Na próxima subseção, apresento de forma minuciosa a Prática Exploratória (Miller et al., 2008; Allwright; Hanks, 2009).

2.2.

Prática Exploratória: uma estrela das constelações anti-epistêmicas

A Prática Exploratória é a base da minha prática pedagógica e investigativa, por compartilharmos a crença na importância fundamental de princípios ético-críticos-reflexivos no ensino e na pesquisa (Allwright, 2006, Allwright; Hanks, 2009, Miller, 2012). Acredito que a amorosidade⁸ transgressiva alinhada à Prática Exploratória faz ecoar Ailton Krenak (2019) quando recusa a humanidade como um protocolo, reconhecendo que “isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos” (Krenak, 2019, p.33).

Considero a Prática Exploratória, como trago no título, uma ‘estrela das constelações anti-epistêmicas’. Diferente do discurso hegemônico defendido por tantos sistemas de ensino, instituições escolares e professores, a Prática Exploratória propõe e materializa uma alternativa aos modelos de ensino-aprendizagem e de pesquisa predominantes, que ainda perduram na sociedade⁹. Contrária à agenda hegemônica de padronizar conhecimentos e pensamentos, que supervaloriza resultados e melhorias, a Prática Exploratória vai além, reconhecendo a impossibilidade de propor soluções “certas”. A especificidade dos contextos é considerada pelo praticante exploratório, assim como os indivíduos que neles interagem e as relações destes com seus contextos. Para uma concepção holística dos acontecimentos e questões no lugar onde se atua e pesquisa, então, esta ótica requer criticidade, reflexividade e criatividade. Ser crítico demanda uma postura atenta, alerta a si mesmo e aos demais participantes do espaço, pois, para haver crítica, são necessárias antes a escuta e a observação. Ser reflexivo pressupõe o estado ativo crítico, já que se pensa a partir de algo previamente notado, ou que nos toca de alguma forma. Por fim, ser criativo, para a Prática Exploratória, significa

⁸ “**Amorosidade** na visão freiriana é vida, vida com pessoas, é qualidade que se torna substanciada ao longo de sua obra e de sua vida. Condição assentada na centralidade da possibilidade dialógica, que exige o amor e a confiança, em que o diálogo nunca está aprontado, é sempre um caminho (Freire, 1987) por onde os homens e as mulheres tomam consciência de si em relação com os outros e com o mundo da natureza e da cultura, da mediação pelo trabalho com o conhecimento e com a VIDA pelo diálogo como potencialidade existencial do ser humano” (Fernandes, 2008, p. 54).

⁹ Refiro-me ao sistema tradicional de ensino, o qual vigora no mundo ocidental e à pesquisa positivista. No entanto, ressalto que, ainda que válidas, estas instituições hegemônicas muitas vezes são excludentes e negligentes às demandas sociais da atualidade, por perdurarem princípios e formatos desatualizados das agendas contemporâneas.

considerar a infinitude de possibilidades dentro de uma realidade específica de atuação, já que recusa delimitações e padronizações, desacreditando o esgotamento de recursos. A tentativa é de propor “alternativas plurais e solidárias para o futuro” (Chauí, 2014, p.28), criticando o presente, questionando-se, intrigando-se, refletindo sobre a realidade que se vive de forma criativa.

Por isso¹⁰, acredito ser possível considerar a Prática Exploratória como um aproveitamento de “toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos” (Krenak, 2019, p.30) “expandindo a nossa subjetividade, não aceitando essa ideia de que nós somos todos iguais” (ibid, p.31). A partir do trabalho investigativo e da postura pedagógica que humaniza os participantes, os praticantes exploratórios caminham de forma solidária com as pessoas com as quais se relacionam - e, também, consigo mesmo. A transcendência de pressupostos hegemônicos de pesquisa e de sala de aula da Prática Exploratória serão ainda mais destrinchados neste capítulo, com as seguintes divisões: a) sua origem e seu discurso seminal; b) meu fazer exploratório; c) sua sustentabilidade em pesquisas no Brasil.

2.2.1.

Como surgiu a Prática Exploratória?

Para ser entendida a importância do viés exploratório na presente pesquisa, julgo necessária uma breve historicização da Prática Exploratória, apresentando seu discurso seminal, proposto por Dick Allwright (1991), no Reino Unido. O cenário de pesquisa em sala de aula na época era feito com pesquisadores de campos externos a este espaço, investigando questões que não eram motivadas pelo contexto em questão e sim por investigadores externos. Com pouco ou nenhum diálogo com a vida dos participantes, muitas foram as pesquisas pedagógicas que traziam poucos frutos proveitosos para o corpo discente e docente. Diante desse cenário, Allwright se viu “desiludido com práticas investigativas que ‘invadem’ a sala de aula e o contexto escolar, ‘obtem’ dados e se ‘retiram’ do campo sem contribuir ou, na melhor das hipóteses, com contribuições mínimas ou muito

¹⁰ E por muitos outros fatores, os quais ainda serão apresentados acerca da Prática Exploratória ainda nesta seção.

superficiais para o contexto” (Miller, 2012, p.321). Recusando, então, tal paradigma vigente de pesquisa, Allwright (1991) propôs um novo caminho - a Prática Exploratória. Esta conduta investigativa entende a posição privilegiada dos professores nas salas de aula em que atuam para decidirem o que deve ser pesquisado, já que vivenciam o que acontece dia a dia com os alunos (Allwright; Bailey, 1991). Em seus contextos pedagógicos específicos, os professores exploratórios devem, então, estar atentos às suas próprias questões e às dos alunos, para que “busquem entender suas salas de aulas de forma conjunta e integrada ao trabalho pedagógico nelas conduzido” (Miller, 2012, p. 321).

Assim, a Prática Exploratória aparece como inovação no campo, inserindo-se no “guarda-chuva” da Pesquisa do Praticante (cf, *practitioner research*, Allwright & Hanks, 2009). As demais pesquisas qualitativas já existentes e praticadas, como a Pesquisa Ação, a Pesquisa do Professor e a Prática Reflexiva, assemelham-se à Prática Exploratória por também ter o professor como pesquisador do seu contexto, mas diferem-se na postura deste no processo investigativo. Segundo Hanks (2017), tais formas de Pesquisa do Praticante portam DNA semelhante, mas identidades distintivas. Dentre elas, a Pesquisa Ação pode ser destacada como uma utilizada em larga escala pelos professores do Brasil e do mundo, inclusive pelo patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1974), na tentativa de identificar, denunciar e propor alternativas aos problemas no ensino-aprendizagem das escolas do país. A pesquisa em sala de aula para a Pesquisa Ação pode ser considerada reducionista pelos praticantes exploratórios, já que investiga as problemáticas, para então agir na “ação para resolver” (cf. *action for change*) e, com isso, objetivar melhorias. De acordo com David Tripp (2005, p.445, *apud* Gerbasi, 2021, p.81), a Pesquisa Ação corresponde a uma

estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional.

Dessa forma, a recusa de Allwright é no tocante ao aprimoramento do ensino, já que a Prática Exploratória não objetiva a melhoria, mas a atenção aos entendimentos locais. A Pesquisa Ação, conduzida pelo patrono da educação brasileira, Paulo Freire, em sua trajetória, apontou inúmeras falhas e questões

problemáticas na realidade escolar brasileira em suas obras¹¹, mas que cumpriram apenas seu papel de denúncia, e não o de efetivar mudanças. É exatamente neste ponto que Allwright (2001) caracteriza e distingue o professor exploratório, no sentido de romper a procura por problemas e soluções, propondo a investigação a partir de questões instigantes, objetivando entendimentos específicos ao contexto. Segundo Allwright e Lenzuen (1997, p.74) definem:

A Prática Exploratória não é uma forma de fazer "pesquisa", mas uma maneira de ensinar (e aprender) feitos de uma forma que é informada por uma perspectiva exploratória com a intenção de desenvolver uma rica compreensão do que acontece na sala de aula de língua.¹²

Buscando então ‘uma rica compreensão do que acontece na sala de aula de língua’, a Prática Exploratória inicia-se no contexto pedagógico¹³ e expande-se pelo mundo como uma inovadora forma de investigação para os interessados em criar inteligibilidades, sentidos e entendimentos (próprios e coletivos) de seus locais de trabalho. A expansão das ideias da Prática Exploratória foi especialmente produtiva no Brasil, no Rio de Janeiro, onde Allwright desenvolveu uma relação com professores de uma escola de línguas - relação que prosperou e teve belíssimos frutos, como a implementação da Prática Exploratória nas aulas de formação de professores na PUC-Rio atualmente. A convergência de interesses entre o linguista britânico e os professores-pesquisadores brasileiros fez com que os princípios exploratórios fossem expandidos, repensados, enriquecidos a partir da sua prática nos contextos escolares. Diante disso, definiram juntos a Prática Exploratória como:

o nome que demos a uma forma sustentável de realizar investigações em sala de aula que proporcionem professores de línguas (e potencialmente aprendizes também) com um quadro sistemático dentro do qual seja possível definir as áreas de ensino e aprendizagem de línguas que desejam explorar, refinar seu pensamento sobre eles e investigá-los usando ainda mais atividades familiares em sala de aula, em vez de técnicas "acadêmicas" de pesquisa, como ferramentas de investigação. O conceito de Prática Exploratória tem sido desenvolvido principalmente através do trabalho colaborativo na Cultura Inglesa, Rio de Janeiro, envolvendo Dick Allwright do Departamento de Linguística da Universidade de Lancaster,

¹¹ Obras as quais são de extrema importância para a educação do Brasil e do mundo, ressaltando como a criticidade é elemento fundamental para o ensino - para os professores e os alunos.

¹² Tradução do original: “Exploratory Practice is not a way of getting ‘research’ done, but a way of getting teaching (and learning) done in a way that is informed by an exploratory perspective intent on developing a rich understanding of what happens in the language classroom”.

¹³ Hoje, é possível encontrar pesquisadores-praticantes exploratórios nas mais diversas áreas, expandindo o que antes era pensado para a sala de aula.

Inglaterra, com outros funcionários do Rio Cultura (principalmente Rosa Lenzuen, Gerente de Formação, Desenvolvimento e Pesquisa de Professores)¹⁴ (ibid, p.73).

Hoje, após vinte e seis anos de colaboração, a Prática Exploratória segue semeando e florescendo no contexto universitário do Rio de Janeiro, assim como nas escolas em que os docentes formados trabalham. Ainda há o Grupo da Prática Exploratória, em constante diálogo com Allwright, que segue criando rupturas com o ensino-aprendizagem desumanizador. Muitas são os professores-pesquisadores que estão presentes no Grupo desde o seu início, como Maria Isabel Cunha, Inés Miller e Isolda Lyra, peças fundamentais da Prática Exploratória no Brasil e do desenvolvimento da área. Tal grupo lançou um *eBook* (2020), escrito e organizado em conjunto, para divulgar seus conhecimentos, princípios e práticas. Os princípios são sete no total, mas a ordem em que aparecem não é relevante, pois todos são igualmente importantes. Eles foram “escritos e reescritos a partir de atividades que realizamos para entender a qualidade de vida em sala de aula (e em outros ambientes profissionais). Em outras palavras, [buscando] entender o que acontecia nesses espaços” (Grupo da Prática Exploratória, 2020, p.8). São eles:

Colocar a qualidade de vida em primeiro lugar.
Trabalhar para entender a vida na sala de aula.
Envolver todos neste trabalho.
Trabalhar para a união de todos.
Trabalhar também para o desenvolvimento mútuo.
A fim de evitar que o trabalho esgote seus participantes, integrar este trabalho para o entendimento com as práticas da sala de aula e de outros ambientes profissionais.
Fazer com que o trabalho seja contínuo e não uma atividade dentro de um projeto (Grupo da Prática Exploratória, 2020, p.8).

Entendo que esses princípios, que guiam o praticante exploratório, afastam-se do ensino praticado nos contextos pedagógicos dos quais busco me distanciar

¹⁴ Tradução do original: “Exploratory Practice is the name we have given to a sustainable way of carrying out classroom investigations which provides language teachers (and potentially learners also) with a systematic framework within which to define the areas of language teaching and learning that they wish to explore, to refine their thinking about them, and to investigate them further using familiar classroom activities, rather than ‘academic’ research techniques, as the investigative tools. The concept of Exploratory Practice has been developed principally through collaborative work at the Cultura Inglesa, Rio de Janeiro, involving Dick Allwright from the Linguistics Department at Lancaster University, England, with headquarters and other staff members at the Rio Cultura (principally Rosa Lenzuen, the Manager of Teacher Training, Development, and Research)”.

nesta pesquisa. Infelizmente, a maioria das escolas ainda busca “receitas prontas de ‘sucesso garantido’ ao invés de verdadeiros espaços para reflexão” (Celani, 2009, p. 106). Assim como Cortês (2017), Piedade (2019) e Maciel (2021), colegas do Departamento de Letras da PUC-Rio, mestres e doutores, alinho-me com o viés exploratório de pesquisa e de postura pedagógica. Segundo Miller (2001; Moraes Bezerra, 2007 apud Miller, 2013, p. 111):

A prática exploratória promove a integração das pessoas (...) e de suas atividades na busca de entendimentos aprofundados de suas questões da vida em sala de aula [ou] na escola (...)

Os entendimentos que almejamos como praticantes exploratórios são construídos a partir da visão de que não existe nada pré-determinado: o caminho se constrói junto. Em sala de aula, especificamente, o espírito colaborativo de construção se dá entre professores e alunos, ambos vistos como aprendizes. Mesmo que não tradicional nos moldes canônicos, esta visão é imperiosa entre os praticantes, desenvolvida por Allwright e Hanks (2009, p. 5) em forma de proposições:

Proposição 1: Os aprendizes são indivíduos únicos que aprendem e se desenvolvem melhor de acordo com suas próprias maneiras idiossincráticas.

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

Proposição 3: Os aprendizes são capazes de levar a aprendizagem a sério.

Proposição 4: Os aprendizes são capazes de tomar decisões independentemente.

Proposição 5: Os aprendizes são capazes de se desenvolverem como praticantes da aprendizagem.

Nesta dissertação, tais proposições serão pertinentes para a análise dos dados, na medida em que convergem com as crenças (Barcelos, 2006; 2013; 2019) que Rogério e eu apresentamos em nossa conversa exploratória, apresentada, analisada e interpretada no capítulo 4, de análise e interpretação dos dados.

2.2.2.

Como eu sinto e realizo a Prática Exploratória

A Prática Exploratória remete a um sentimento transgressor. Na etimologia, a palavra transgressão deriva do Latim *transgredi, onis*, que significa a ação de “ir

além, ultrapassar limites, violar”¹⁵, de *trans*, “através, além”, e *gradi*, “pisar”. Juntando os termos: “pisar ultrapassando limites”. E quais limites seriam esses? Na forma que sinto e realizo a Prática Exploratória, seriam os relativos às práticas dos professores que desumanizam a sala de aula, assim como os da pesquisa positivista, que desumanizam a investigação. Ambos o ensino e a pesquisa têm em comum o inerente fator sociointeracional que é constituído, invariavelmente, por pessoas, em um determinado contexto. E tal fator, mesmo sendo constitutivo das relações nos locais em que trabalhamos e pesquisamos, é, hegemonicamente, negligenciado. Urge, então, considerar a humanidade nestes espaços, hoje, para que as vidas, as individualidades e as particularidades sejam respeitadas. E o que a Prática Exploratória postula de forma mais imperiosa é a humanidade nas relações: o ‘trabalho envolvendo todos’, o ‘trabalho para o desenvolvimento mútuo’, o trabalho que considera primordial o entendimento das vidas que nos atravessam, que nos constituem.

Pessoalmente, sinto a Prática Exploratória como a materialização das crenças sobre sala de aula que construí ao me incomodar com a grande maioria dos métodos de ensino com os quais tive contato na vida escolar como aluna. Naquela época eu vislumbrava poucas experiências de metodologias ativas, com tentativas de inclusão e escuta por parte de alguns professores, mas era muito pouco para eu entender que esta forma de ensino era uma possibilidade, de tanto que era exceção. A escola me fazia sentir silenciada. Sentia que minha voz não era importante, e que eu deveria chegar o mais próximo possível das expectativas de resultados e comportamentos que os docentes esperavam dos alunos. Sem incentivo à criatividade, fui seguindo minha trajetória escolar desanimada com as aulas da minha escola tradicional. Até que mudei para um colégio menor, no segundo ano do ensino médio, onde as metodologias arcaicas com as quais estava habituada ainda prevaleciam no ensino-aprendizagem, mas com uma aproximação diferente entre alunos, professores e o restante dos funcionários - havia um cuidado, um tato, fazendo-me sentir acolhida e escutada. Foi especialmente nas aulas de redação desta escola que mudei minha concepção sobre sala de aula, já que o diálogo com os

¹⁵ Definições disponíveis em: <<https://origemdapalavra.com.br/pergunta/origem-da-palavra-transgressao/#:~:text=Essa%20palavra%20vem%20do%20Latim,mais%20GRADI%2C%20%E2%80%9Cpisar%E2%80%9D>>, acessado dia 16/03/2023.

alunos realmente existia, e nossas ideias eram bem-vindas. Na discussão de temas, nos debates e na escrita dos textos, o vislumbre de aulas que faziam sentido pra mim - que passou como um ligeiro cometa em minha trajetória escolar até então - foi como uma faísca para criar a chama flamejante da docência dentro de mim.

A escolha da docência foi decorrente desta chama, que virou um incêndio depois do contato com a Prática Exploratória. Confesso que não de primeira, pois o contato inicial com a Prática Exploratória provoca estranhamento e recusa, pois tendemos a afastar o que é diferente do que estamos habituados. Ainda que as ideias exploratórias fossem convergentes às minhas crenças pessoais, colocá-las em prática como aluna me soou esquisito; como assim agora teria aulas que seriam conforme os ‘meus’ interesses? Agora minha voz, minha criatividade e criticidade eram desejadas pelas professoras? Foi confuso, e um processo interno de ‘desaprendizagem’ ao me deparar com a Prática Exploratória nas aulas de licenciatura da PUC-Rio em 2016 foi necessário. Em consonância com Fabrício (2006, p.59) reconheço que a “desaprendizagem como possibilidade de conhecimento” é possível e necessária para que criemos rupturas com padrões hegemônicos que conhecemos, mas não queremos perpetuar. É preciso, portanto, não só romper com os aprendizados, mas buscar e implementar novas possibilidades de fazer. No caso da minha experiência como aluna de licenciatura da PUC-Rio, fui apresentada às formas não canônicas de pensar e trabalhar *a e na* sala de aula. Novos conhecimentos foram constituídos ao desaprender as configurações já conhecidas e vivenciadas até então – a dinâmica da sala de aula expositiva, exaustiva, que raramente considerava a vivência de seus praticantes. A Prática Exploratória iluminou a minha forma de pensar a dinâmica da sala de aula como aluna, obrigando-me a reconfigurar todos os aspectos tradicionais canônicos que marcaram minha experiência.

Por outro lado, quando tive a primeira oportunidade como docente em sala de aula, com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em um colégio municipal na zona sul do Rio de Janeiro, o sentido da Prática Exploratória se manifestou em mim. De forma orgânica, coloquei em prática a escuta ativa, a inclusão dos alunos no processo para que houvesse mais envolvimento e possibilidade de desenvolvimento de cada um, assim como a

inclusão de suas vidas no trabalho realizado. Sem mesmo ainda ter entendido completamente a Prática Exploratória, muito menos sabendo lidar com ela sendo orientada pelas minhas professoras nas aulas de licenciatura¹⁶, percebo hoje como ela já estava entranhada em mim, por ser de natureza semelhante àquela chama inicial. Ao estar na posição de professora de uma turma, meu olhar e meu posicionamento exploratório foram despertados, e cultivados afetivamente conforme fazia mais sentido agir de tal forma. Como nunca tiveram lógica para mim as aulas com trocas passivas e apáticas nem as relações entre alunos e professores serem movidas por opressão e autoritarismo, instaurou-se em mim um sentimento transgressor desta ordem canônica, o qual reconheci na Prática Exploratória. Sinto compartilhar com os praticantes exploratórios o ímpeto de provocar ruptura em sala de aula com o sistema impessoal que impera, “entubando” metodologias passivas em detrimento do incentivo à reflexão, crítica e criatividade.

Na obra *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*, bell hooks (2021) fala como “nossa sociedade precisaria abraçar a mudança” (2021, p.123) para que a ética amorosa fosse enfim praticada entre nós. Ética amorosa que ela entende como uma ação, uma conduta escolhida por nós ao “utilizar todas as dimensões do amor - ‘cuidado, compromisso, confiança, responsabilidade, respeito e conhecimento’ - em nosso cotidiano” (ibid). Acredito que a Prática Exploratória é envolta de ética amorosa desde os seus pressupostos norteadores até o cotidiano de seus praticantes. As nuances que hooks traz do amor são todas contempladas pela Prática Exploratória, por propor ensinamentos e pesquisas inclusivas, com uma clara ética com todos os envolvidos no trabalho, preocupando-se com suas vidas, histórias, emoções e subjetividades. Sem o cuidado com/do outro, não há o desenvolvimento da ação exploratória, pois agimos em conjunto - nós e os demais envolvidos importam. Sem o compromisso, tampouco, pois o profundo envolvimento é inerente ao trabalho exploratório, atravessando nossas vidas. A responsabilidade e

¹⁶ As aulas de licenciatura são parte obrigatória da grade do curso de formação de professores da PUC-Rio, ministradas de forma totalmente voltada a um trabalho de prática de aula. Nestas, diferentemente de todas as outras matérias do curso, o cronograma de aulas era planejado junto aos alunos, de acordo com o interesse do grupo. Uma postura ativa era necessária, pois, como até apelidamos carinhosamente as aulas, são *oficinas*, ou seja, disciplinas para desenvolver habilidades de produção - que só podem ser realizadas através da prática. Extrapolar a teoria e “colocar a mão na massa” eram os objetivos de tais aulas de “oficina”, a partir da visão exploratória de que nenhuma sala de aula é a mesma, então deveríamos trabalhar utilizando nossas criatividade.

o respeito agem como uma via de mão dupla entre os praticantes exploratórios - tanto na sala de aula quanto no contexto da pesquisa -, pois um requer o outro, agindo em forma de troca mútua entre os participantes. Por fim, o conhecimento também é outro ponto inerente à Prática Exploratória, tendo em vista o desejo infundável do praticante exploratório de expandir entendimentos sobre si, sobre os outros, sobre o trabalho, sobre o mundo; assim como de motivar e possibilitar conhecimentos múltiplos para os participantes de suas salas de aula e pesquisas.

Na presente pesquisa, considero a Prática Exploratória internalizada em mim pelas crenças compartilhadas e que guiam a investigação neste paradigma. Desde a escolha do tema e dos participantes até a metodologia escolhida estão presentes os aprendizados e consequentes entendimentos pessoais da Prática Exploratória. A conduta inclusiva e solidária da Prática Exploratória torna possível um estudo das afetividades presentes em sala de aula, já que os participantes da pesquisa são considerados também pesquisadores fundamentais para a construção de sentido do trabalho. Desta forma, os participantes são considerados, para além de meros contribuintes para os dados, mas como vozes cruciais para cocriar a presente argumentação. Isso não apenas por serem praticantes (cf. *practitioner research*, Allwright; Hanks, 2009) do espaço em análise, mas por se colocarem como atores ativos, pensantes e reflexivos em relação ao contexto discutido e às suas experiências neste. No presente caso, os participantes são Rogério e eu¹⁷, um aluno que tive em 2021, e que hoje é meu parceiro de pesquisa. Na tentativa da “participação ativa do próprio pesquisador” (Signorini, 2006, p. 187) e do participante, objetivo exceder os moldes canônicos de entrevistador-entrevistado propondo conversas exploratórias, nas quais troco com Rogério questões, experiências e afetividades acerca das vivências em sala de aula. É no fazer da Prática Exploratória que emerge o conceito de conversas exploratórias (Cortês, 2014), desenvolvido por pesquisadores exploratórios que buscavam transcender o conceito de “entrevista”, não mais suficiente para definir o que faziam e

¹⁷ Sim, leitor, a análise microdiscursiva contemplará também as falas da pesquisadora praticante que vos escreve, portanto, a pesquisa tem ainda o caráter autoetnográfico; entendendo autoetnografia, em consonância à Reis (2018, p. 2), “como um recurso para o desenvolvimento e amadurecimento de questões relativas ao indivíduo pesquisador no ato mesmo de pesquisar”. Acredito que usá-la na presente dissertação pode potencializar os entendimentos sobre mim mesma neste processo investigativo sobre as afetividades na relação professor-aluno.

objetivavam nas trocas com seus colaboradores-participantes. Assim, cunhou-se o termo conversas exploratórias em referência às trocas entre pesquisadores e participantes para denominar, finalmente, o que pretendemos neste momento crucial de interação que visa ao desenvolvimento mútuo de ideias e informações. Minha não escolha pelo gênero da entrevista também se justifica pela intenção de me afastar da pesquisa positivista, que esmaece a potencialidade construtiva dos participantes e negligencia a troca, que pode ir muito além da sistematização fechada de perguntas e respostas. Será, então, pela via das conversas exploratórias que conduzirei a investigação sobre a sala de aula, em conjunto com o copequisador, Rogério, a partir de trocas exploratórias-investigativas sobre suas vivências no contexto escolar. Entendo conversas exploratórias como:

[...] um espaço de escuta e acolhimento que vão muito além de uma mera conversa. Essas conversas são geradas com base nas questões que nos instigam, sendo lócus de um intenso trabalho para entender que visa explorar e aprofundar experiências de ensino, de formação, de pesquisa, de vida (Nunes, 2022, p.62).

Por objetivar refletir acerca das afetividades que emergem em práticas discursivas sobre a sala de aula, julgo as conversas exploratórias o formato metodológico mais condizente com a pesquisa e com as minhas crenças. A proposta é criar momentos de troca que possam cumprir a intenção de romper as hierarquias entre os participantes, diante de uma pesquisa solidária (Miller, 2012). Além disso, as conversas exploratórias proporcionam também a minha presença de maneira mais orgânica e espontânea, o qual possivelmente não aconteceria caso escolhesse entrevistar Rogério com perguntas previamente delimitadas. Pelo contrário, quero que Rogério me provoque com as suas questões, de preferência as que eu não havia considerado, para que, assim, as trocas sejam as mais genuínas e eu possa acessar outras nuances da temática das afetividades em sala de aula. A escolha pela autoetnografia, portanto, tem ainda mais propósito para a pesquisa, pois será possível que eu analise e interprete as minhas próprias contribuições nas conversas exploratórias, além das construções discursivas do Rogério. No capítulo das escolhas metodológicas, o seguinte, apresentarei mais sobre as conversas exploratórias realizadas, retomando seu conceito e materializando seu uso na presente pesquisa.

2.2.3.

Por que a Prática Exploratória é uma forma sustentável de pesquisa?

A postura crítico-reflexiva do praticante exploratório dialoga com a Amorosidade ético-inclusiva necessária para substituir o automatismo desumanizador hegemônico. Buscamos por “um amplo ‘trabalho para entender’ as questões relevantes para os agentes e que se realiza de forma integrada à própria prática profissional e de forma conjunta, com outros praticantes envolvidos” (Miller, 2012, p.325). Na presente pesquisa, a temática escolhida foi as afetividades em sala de aula presentes na relação professor-aluno, questão a qual me intrigava enquanto aluna e ainda me permeia conforme vou experienciando a jornada como professora. Por conseguinte, as escolhas metodológicas também foram de acordo com meus afetos, tendo-os como bússola. Ter como participantes Rogério e eu, uma pessoa que marcou com afeto positivo meus dias como professora em 2021, é uma tentativa de entender questões relevantes para mim - e para ele. Nossas trocas discursivas analisadas foram conduzidas de forma espontânea, seguindo o fluxo natural e orgânico. Ainda que seja evidente a inerente presença da hierarquia em nossa relação, por eu já ter sido sua professora, e que dificilmente se dissolverá por completo, posiciono-me como participante cujo discurso também será analisado e interpretado. Almejo o meu envolvimento e de Rogério na investigação ‘conversatória’ de nossos afetos manifestados pela/ na sala de aula, a partir da escuta ativa fundamental para que compartilhemos e acolhemos as questões, vivências e afetos um do outro. Para isso, a amorosidade-ético-inclusiva é essencial de ambas as partes. Esta conduta ressoa também com Barcelos e Coelho (2016), quando escrevem sobre o amor no ensino-aprendizagem de línguas

Compreender e focar no **amor** na aprendizagem e no ensino de idiomas nos permite parar de procurar e falar sobre o que está errado com nossos alunos e buscar e falar mais sobre o que está certo com eles; trata-se mais de ver o que há de melhor em nossos alunos e sobre nós ¹⁸ (Barcelos; Coelho, 2016, p.131) [grifo meu].

Com isso não quero desconsiderar os possíveis afetos negativos e os ‘problemas’ em minha conduta metodológica de pesquisa, mas sim afirmar minha postura

¹⁸ Tradução do original: “understanding and focusing on love in language learning and teaching allows us to stop looking for and talking about what is wrong with our students and to look for and talk more about what is right with them; it is more about seeing what is best in our students and about us”.

focalizada no amor. Alinho-me ao conceito de amor de bell hooks (2021) para além do sentimento, incluindo “carinho, afeição, reconhecimento, respeito, compromisso e confiança, assim como honestidade e comunicação aberta” (ibid, p.47). Assim, ainda que afetos negativos estejam presentes nas conversas exploratórias com Rogério, estas estarão sendo faladas e ouvidas a partir de um lugar amoroso da professora-pesquisadora.

Na contramão de buscar respostas e soluções para um ensino-aprendizagem mais “eficiente”, a forma de pesquisa solidária e inclusiva da Prática Exploratória permite a “criação de formas inovadoras e híbridas de construção colaborativa de ‘trabalho para entender’ e da discussão destas vivências compartilhadas entre praticantes-pesquisadores” (Miller, 2012, p.320). Almejo na presente investigação refletir acerca dos entendimentos possibilitados pelas análises e interpretações dos discursos produzidos pelos participantes-praticantes, que inclui a voz de um jovem de dezessete anos e de uma imensa clareza crítica. Friso, ainda, a importância da escuta ativa de nossas subjetividades, tendo em vista que os entendimentos são pensados a partir de nossas considerações, vivências e afetividades singulares. Ecoando Tim Ingold (2019, p.19), “Ninguém tem as respostas. Mas temos abordagens diferentes, baseadas na experiência pessoal e no que aprendemos uns com os outros, e vale a pena compará-las”.

O desenho de pesquisa ancorado pelo viés exploratório, já bastante esclarecido neste capítulo, propõe rachaduras necessárias ao modelo de vida hegemônico, na busca de “forjar abordagens alternativas ao problema de como viver, que possam sanar a ruptura entre os modos de conhecer o mundo e os de habitá-lo, entre a ciência e a natureza” (ibid). O afastamento do pesquisador de sua pesquisa é rejeitado, pela crença na impossibilidade do pesquisador-praticante desvincular-se do contexto investigado. Não só nos envolvemos fisicamente e emocionalmente, como também somos transformados, em maior ou menor nível, pelas pesquisas que propomos desenvolver. Infelizmente, como ressalta Marilena Chaui (p.28, 2014), estamos “diante da hegemonia de uma razão indolente, incapaz de pensar o presente, desperdiçando a experiência e por isso mesmo insuficiente para alçar-se a novas possibilidades de futuro”. Desconsiderar a experiência cotidiana subjetiva e os conhecimentos que envolvem executá-la faz parte, então, da maneira hegemônica de racionalizar as ações em detrimento das relações

humanas. Em prol de uma concepção que separa quem pesquisa do que é pesquisado, muitos desperdiçam a riqueza presente no reconhecimento de si, pesquisador, neste processo. Acredito que a tentativa de uma neutralidade não é orgânica e tolhe nosso olhar reflexivo ao que nos dedicamos a pesquisar.

Proponho, ao contrário disso, uma pesquisa que rejeite o paradigma do pesquisador do não-envolvido, e sim que considere e inclua as emoções do pesquisador. A minha subjetividade no processo investigativo é extremamente relevante, assim como a inevitável relação coconstruída com o contexto, com os participantes e com o objeto investigado. Em ressonância com Ingold (2019), considerar-me parte constitutiva da pesquisa é “um sinal de vitalidade, não de fraqueza” (Ingold, 2019, p.8), como muitos pesquisadores de outros paradigmas¹⁹ podem julgar. De forma decolonial²⁰, alinho-me aos transgressores pressupostos teórico-metodológicos da Prática Exploratória (Allwright, 2006, Allwright; Hanks, 2009; Miller, 2012), sustentáveis na medida em que se concretizam “alternativas plurais e solidárias para o futuro” (Chauí, 2014, p.28). Definitivamente, a Prática Exploratória pode ser considerada pertencente a constelações de práticas anti-epistêmicas pois é provocadora de transgressão às práticas mecanizadas, padronizadas e apassivadoras, perpetuadas no ensino-aprendizagem em muitas escolas, assim como na academia. Transgredir isso, para os praticantes exploratórios, é agir pensando em si e no grupo, de forma ‘colaborativa’, a fim de incentivar ‘desenvolvimento mútuo’ e priorizando as ‘qualidades das vidas’ de todos os participantes-praticantes. A proposta de transgressão é contra a agenda hegemônica de homogeneizar conhecimentos e pensamentos dos discentes, em detrimento de seus desenvolvimentos pessoais. “Não se trata de catalogar a diversidade dos modos de vidas humanos, mas de unir-se ao diálogo. Trata-se, ademais, de um diálogo no qual todos aqueles que participam estão prestes a serem transformados” (Ingold, 2019, p.19).

¹⁹ Quando refiro-me a “pesquisadores de outros paradigmas”, não é na intenção de diminuir ou desvalorizar suas condutas éticas nem suas escolhas teórico-metodológicas, mas de considerá-las enquanto divergentes das minhas. Acredito na validade de múltiplas formas de pesquisa, e apresento brevemente o contraponto do alinhamento que sigo ao leitor.

²⁰ Entendendo decolonial na definição de Fernando da Silva Pardo (p.210, 2019) como a procura por “identificar hierarquias invisíveis e desigualdades naturalizadas, as quais tentam impor uma homogeneidade sobre a heterogeneidade humana”.

2.3.

Emoções, avaliação e crenças

O meu olhar sempre privilegiou o afeto. Expressar-me a partir dele, no entanto, nas situações da minha vida, muitas vezes era algo visto como negativo, diminuído pelos que estavam à minha volta. Fui entendendo, então, que socialmente espera-se uma reclusão das emoções (como se fosse possível), e que a razão seja imperiosa acima de todos os sentimentos. Isso para que não transpareça o que nos toca, já que seria uma marcação de irracionalidade. Resisti a este senso comum; nunca pareceu realmente racional negar algo tão inerente a nós, que está presente em todas as interações sociais. Em consonância à Boler (1999), entendo que as emoções são inseparáveis das ações e das relações, assim como das experiências de vida. Ainda, por serem “produtos de contextos socioculturais particulares” (Coelho, 2019, p.10), acredito na importância de ressaltarmos a presença afetiva do ser humano no mundo para entendermos mais sobre nós mesmos e sobre a sociedade em que vivemos. Isso converge também com a postura amorosa-ética-inclusiva da Prática Exploratória, já que vejo o trabalho com as emoções como parte fundante deste viés investigativo. Como afirma Le Breton (2009, p.4):

A vida afetiva impõe-se, mesmo que de forma inintencional. Ela não pode ser controlada e por vezes vai de encontro à vontade, mesmo que sempre reaja a uma atividade cognoscitiva aliada à interpretação individual da situação em que se encontra.

Ou seja, ainda que desvalorizadas na sociedade, as emoções são nossas expressões subjetivas, as reações genuínas ao mundo e às pessoas ao nosso redor. Em contato com o outro, com o externo, atribuímos sentido a partir do que sentimos e carregamos de experiências. As relações são sempre subjetivas, pois a vida e as afetividades nos atravessam, nos constitui. Ainda, em consonância com Abu-Lughod and Lutz (1990), considero as emoções práticas discursivas, assim como ações ideológicas que constituem e constroem a compreensão do mundo.

Na presente pesquisa são interpretadas e analisadas as construções discursivas das emoções que emergem nas conversas exploratórias entre um ex-aluno e eu. Tais construções discursivas são elaboradas a partir de nossos específicos contextos, nos quais relações de poder e hierarquias estão presentes e transparecem na linguagem. Subjetividades tais como as emoções e os contextos

situacionais de fala, portanto, provocam reverberações nos discursos, os quais “estabelecem, afirmam, desafiam ou reforçam diferenças de poder ou status” (Abu Lughod; Lutz, 1990, p.14 apud Zembylas, 2004, p.187). Almejo promover inteligibilidades acerca das afetividades emergidas nas interações, na tentativa de articular o contexto micro das construções discursivas dos participantes-praticantes em diálogo com o macro, inerentemente presente em nossas subjetividades.

Segundo Le Breton (2009, p.7), “a emoção nasce da avaliação do acontecimento”, visto que “[o] indivíduo contribui para a definição da situação, ele não é mero objeto desta última. Ele realiza sua interpretação imediata ou com alguma reserva, por meio de um sistema de valores do qual decorre a afetividade manifestada” (Le Breton, 2009, p. 7). De acordo com este ponto de vista acerca das emoções, tais seriam manifestadas a partir das construções subjetivas que cada um faz do mundo, do trabalho avaliativo sensível presente no DNA de toda a espécie humana. Ainda que também seja comum a todos a influência, em maior ou menor proporção, de aspectos coletivos em nossas avaliações e emoções, “a projeção de sentido que o indivíduo realiza por intermédio do prisma de sua cultura afetiva e de sua história ordena em permanência o infinito fluxo de sensações que o acometem” (Le Breton, 2009, p.7). Compartilhamos muito, mas também sentimos muito pelo que nos desperta no âmago de nossas vivências específicas - cada trajetória e bagagem é única, e, por conseguinte, a expressão disso também será.

Partindo do princípio que as afetividades e as avaliações são constituintes da linguagem, é possível analisar a construção de sentido objetivado nas escolhas avaliativas produzidas pelos falantes. A análise dos dados desta pesquisa volta-se às concepções, ideais, opiniões, vivências e emoções provocadas *na e pela* sala de aula. Como professora-pesquisadora orientada pelos princípios teóricos-metodológicos da Prática Exploratória (Allwright, 2003; Allwright; Hanks, 2009; Hanks, 2017), proponho a ruptura com mitos no ensino acerca dos valores e crenças limitantes compartilhadas pela cultura hegemônica de ensino-aprendizagem e de pesquisa da/ na sala de aula. Ecoando Barcelos e Coelho (2016), contorno e rompo também com a ideia de que:

o afeto na educação exclui conhecimento acadêmico, rigor e aprendizagem séria (Freire, 1996). Freire defende o afeto, argumentando que ele nunca deve perturbar a prática rigorosa. Ao contrário, ele acredita que afeto e alegria são necessários em um sistema onde o desrespeito aos alunos é tão comum. Educar significa estar

aberto e disponível à alegria de viver; nem muito doce, nem muito amargo” ²¹ (Barcelos, Coelho, 2016, p.132).

Infelizmente, o ideal existente acerca das áreas para as quais proponho caminhos anti-hegemônicos é negligente à importância das emoções. Mais que isso, inferiorizam as expressões de ‘afeto’ e ‘alegria’, configurando-as como impróprias para ambientes “sérios” pedagógicos e acadêmicos. Proponho o argumento contrário a isso nesta pesquisa, afirmando a existência das emoções como inerentes a nosso estado enquanto humanos, dando enfoque às manifestações destas nas construções discursivas. Realizo-o por meio do viés exploratório ao qual me alinho e das teorias criadas a partir dos anos 90, quando houve a chamada “Virada Afetiva” (Dias, Cruz e Fonseca 2008), marcada por um interesse mais forte nos estudos sociais pela dimensão afetiva e subjetiva. Antes disso, o movimento feminista (hooks, 1981; 1984) foi a vanguarda dos estudos teóricos das emoções, objetivando romper com a lógica patriarcal e machista de associação do ‘universo emotivo’ ao ‘feminino’ e, por conta disso, inferiorizá-lo em prol da ultravalorização da razão e do estado racional científico.

A história do Ocidente tem como base o detrimento dos estados afetivos, na construção negativa da concepção do que fosse sensível e relativo à experiência emocional do mundo. Na psicologia científica, as emoções estão presentes nas pesquisas apenas a partir dos anos 60 do século XX (Izard, 1991 apud Dias; Cruz; Fonseca, 2008, p. 2). Já nos estudos filosóficos, que remontam os primeiros estudos ocidentais, na Grécia Antiga:

as emoções representavam para muitos filósofos (e.g., Platão), algo desconcertante que descontinua e se intromete na razão humana, interrompendo uma forma de ser e de estar que, de outra forma, seria mais lógica (e preferida...); a alma era considerada um conceito mais importante - senão o mais importante - e as emoções deveriam ser desvalorizadas (Dias; Cruz; Fonseca, 2008, p. 2).

Diante desta perspectiva, fundante da cultura greco-latina, as emoções, então, seriam maléficas à razão humana. De modo a se opor aos poetas, os quais eram atores desvalorizados na lógica da Antiguidade Clássica pelos filósofos, a

²¹ Tradução do original: “The first myth posits that affect in education excludes academic knowledge, rigour and serious learning (Freire, 1996). Freire defends affect, arguing it should never disturb rigorous practice. On the contrary, he believes that affect and joy are necessary in a system where disrespect to students is so common. Education means being open and available to the joy of living; not too sweet, nor too bitter”.

razão era imperiosa sobre as emoções, fugazes e distrativas. Como contado por Le Breton (2009, p.5)

Em sua República (3605-3606), Platão banuiu os poetas que seriam, aos seus olhos, culpados de aticar emoções prejudiciais à serenidade racional da cidade. O ideal do cidadão realizar-se-ia mediante uma temperança inabalável face às circunstâncias. Toda palavra proferida, toda relação social deveria estabelecer-se com comedimento e no pleno controle dos sentimentos.

É notório como o ideal do cidadão da Grécia Antiga ainda muito se assemelha com o de nossa sociedade atual, diante do permanente ideal negativo das manifestações emocionais. Esta desvalorização reducionista perdura até hoje e pode ser percebida nas mais diversas áreas - no caso da presente pesquisa, destaco a pedagógica e a acadêmica. Em alinhamento com Boler (1999), Maturana (2002), Zembylas (2003, 2004), Zembylas e Schutz (2009), proponho o manifesto da importância de ressaltar a perspectiva emocional na experiência de professores e de alunos na sala de aula. O contexto educacional é extremamente marcado pelo culto à razão e aos demais moldes canônicos e hegemônicos de conduta, desvalorizando as afetividades inerentes. Em alinhamento com Zembylas (2004, p.4), acredito que:

O papel central das emoções no ensino é destacado, apontando para a ideia de que o ensino pessoalmente significativo e com sentido é fundamentalmente enraizado e derivado da conexão emocional de cada um com o próprio eu e com o mundo social e político mais amplo na escola.²²

Como já argumentado na seção da Prática Exploratória (cf. seção 2.2), as afetividades que afetam a minha experiência escolar e a de Rogério, os participantes-praticantes da presente pesquisa, definem o encaminhamento das conversas exploratórias. Portanto, os dados a serem analisados partem do meu olhar exploratório e atravessado de afeto, invariavelmente afetado pelas subjetividades idiossincráticas. Entendendo os “professores como produtores de conhecimento [e está] ve[ndo] os praticantes como pessoas que podem buscar entendimentos locais e úteis” (Allwright, 2006, p. 15), trabalho com Rogério na tentativa de entender mais sobre mim, sobre ele e nossas coconstruções. Nas conversas exploratórias, coavalio com Rogério questões sobre as culturas de sala de aula de cada professor,

²² Tradução do original: “The central role of emotions in teaching is highlighted pointing to the idea that personally significant and meaningful teaching is fundamentally grounded in and derived from one’s emotional connection with the self and with the broader social and political world at school”.

por exemplo, compartilhando minhas próprias considerações sobre a postura dialógica destes.

No capítulo de análise de dados, os estudos das emoções serão enriquecedores para a construção de significados dos discursos analisados, bem como para a interpretação de afetos de satisfação e de insatisfação construídos pelos participantes da pesquisa. Estes fornecem evidências do que a pessoa valoriza ou rejeita, possibilitando entendimentos também sobre as crenças que emergem a partir da análise das emoções. Entendo crenças em consonância com Barcelos (2006, p.18 apud 2007, p.156), como:

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.

Entende-se as crenças, então, como práticas discursivas, assim como as emoções e identidades, pois são construídas através da linguagem. Em comum, partilham também seu caráter subjetivo, tal qual os coletivos, expressos de forma usual pelos falantes. Nesta pesquisa, entendo que as avaliações realizadas pelos participantes correspondem aos nossos sistemas de valores, que, em trocas sociais, são ainda negociadas com o interlocutor. Rogério e eu temos vivências diferentes e vivemos em contextos distintos, o que não nos impede de partilhar ideias e emoções semelhantes. Ainda, as trocas entre nós permitiram reavaliações de nossas próprias crenças, em um processo dialógico que nos faz pensar e repensar, juntos.

Entendo também que os sistemas de valores e de crenças andam juntos, ambos podem ser desvelados quando avaliamos e expressamos nossas emoções. Nesse sentido, investigar as construções discursivas dos participantes acerca da relação professor-aluno permitirá um maior entendimento sobre como o que nós avaliamos é assim feito a partir de questões mais profundas sobre nós. Na busca por acessar as camadas que nos constituem, interesse-me em refletir sobre as minhas próprias crenças, como aluna e professora, e as de Rogério, na dimensão de aluno. As considerações do copesquisador são enriquecidas, ainda, por suas experiências compartilhadas nas conversas exploratórias serem referentes a dois contextos diferentes, o do ensino brasileiro e norte-americano, o que o permitiu explicitar seus sistemas de crenças de forma mais clara ao traçar considerações acerca das duas realidades.

De acordo com Barcelos (2006), a pesquisa em Linguística Aplicada Crítica sobre as crenças de professores é investigada há consideravelmente mais tempo que as dos aprendizes, estas que se iniciaram com foco em entender como poderiam contribuir para o processo de aprendizagem. Nesta pesquisa, conforme os alinhamentos com a Prática Exploratória (Miller et al., 2008; Allwright, Hanks, 2009), busco ir além de ouvir o aluno-pesquisador, a fim aperfeiçoar minha forma de ensino, já que quero, acima de tudo, ouvi-lo e entendê-lo. Acredito que, a partir de suas questões, a reflexão crítica sobre as minhas também são catalisadas, possibilitando uma troca colaborativa e enriquecedora para ambos. Nas conversas exploratórias, então, busco entender as crenças que emergem nas construções discursivas de nossas emoções quando Rogério e eu avaliamos aspectos da relação professor-aluno, como nossas experiências, preferências e críticas.

Dentre os estudos sobre crenças, os mais relevantes para a argumentação da presente dissertação foram os de Barcelos (2006; 2007; 2013; 2019) e Aragão. (2008). Proponho, em alinhamento com Barcelos (2013), uma análise microdiscursiva da relação entre crenças e emoções, que podem promover entendimentos acerca da “dissonância ou conflito entre crenças e ações, e a origem, desenvolvimento, mudança e evolução das crenças” (Barcelos, 2013, p. 164). Acredito que tais fundamentos são essenciais para a pesquisa, tendo em vista o ponto temático dos laços afetivos entre professores e alunos e o enfoque nas subjetividades emocionais dos participantes.

No próximo capítulo, serão apresentadas as escolhas metodológicas realizadas para construir a investigação com o copesquisador.

3

Escolhas metodológicas

O presente capítulo se dedica a apresentar os caminhos realizados para tornar esta pesquisa possível. Apresentados os alinhamentos teórico-epistemológicos no capítulo anterior, neste exponho as escolhas metodológicas e me aprofundo mais no contexto da pesquisa. Faço uma divisão em sete partes: a) 3.1. O paradigma da pesquisa (Denzin; Lincoln, 2006; Lincoln; Guba, 2006; Hanks, 2017); b) 3.2. O viés autoetnográfico (Jones; Adams; Ellis, 2016); c) 3.3. O contexto da pesquisa; d) 3.3.1. A escolha do tema de pesquisa; e) 3.3.2. Rogério: o copesquisador; f) 3.3.3. A relação entre os participantes; g) 3.4. A conduta ética (Miller, 2012); h) 3.5. As conversas exploratórias (Côrtes, 2014; Nunes, 2017); i) 3.6. A coconstrução das conversas exploratórias; j) 3.7. Os caminhos de transcrição e análise

Ainda, dentro do contexto de pesquisa, para possibilitar ao leitor um conhecimento minucioso sobre o cenário em questão, três divisões serão realizadas: uma sobre a escolha do objeto de pesquisa, outra específica sobre o co-pesquisador e, por fim, uma sobre a relação entre os participantes. Embora também me considere colaboradora da pesquisa, não vejo necessidade em segmentar neste capítulo uma parte apenas para a minha descrição (assim como faço para o Rogério), pois acredito já ter me apresentado de forma satisfatória ao longo do texto.

3.1.

O paradigma de pesquisa

A abordagem desta dissertação é qualitativa-interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006; Lincoln; Guba, 2006), inserida ainda no paradigma do praticante (cf. *practitioner research*; Allwright, 2003; Allwright; Hanks, 2009; Hanks, 2017; Miller, 2001). Considero a pesquisa qualitativa-interpretativista por eu buscar entendimentos específicos e locais do contexto pesquisado, a partir dos sentidos construídos por meus atravessamentos pessoais. Diferentemente de uma pesquisa quantitativa, não há pretensão de construir verdades por conta da impossibilidade de generalizar os entendimentos finais obtidos para além do cenário em questão, já que serão invariavelmente específicos do contexto pesquisado (Allwright; Bailey, 1991). Esta dissertação tem como objeto de estudo um contexto micro de trocas

discursivas em conversas exploratórias, privilegiando um olhar específico ao cenário escolhido. Assim, análises, interpretações e reflexões acerca do micro serão consideradas por si e em relação ao macro, tendo em vista o inevitável imbricamento entre as situações experienciadas por uma pessoa e o contexto social ao seu redor. Sem a intenção de propor teorias, a minha contribuição para a área será possibilitar novas percepções acerca das afetividades presentes na relação professor-aluno e de como seus afetos os afetam²³, de forma que tais entendimentos possam iluminar os seus contextos específicos, assim como incentivar a potencialidade de pesquisas centradas na escuta ativa dos alunos.

Na tentativa de subverter a equação falha de identificar problemas para pensar suas soluções, alinho-me ao viés ético-metodológico das pesquisas da Prática Exploratória, considerada dentro da vertente da Pesquisa do Praticante (cf. *practitioner research*, Allwright, Hanks, 2009) - uma “nova direção” para as pesquisas em sala de aula, tendo o professor como agente investigativo, e não apenas um ator do contexto pesquisado por um terceiro. Dentro do “guarda-chuva” da Pesquisa do Praticante há, além da Prática Exploratória, a Pesquisa Ação, a Pesquisa do Professor e a Prática Reflexiva, para citar algumas das mais difundidas no país, as quais portam DNA semelhante, mas com identidades distintivas (Hanks, 2017). Sua similaridade está em ter o professor como pesquisador-praticante do seu contexto de trabalho, sendo assim mais do que apenas um participante deste (Pesquisa do Praticante). Em relação a isso, Allwright (2003, p.1) diz que “toda pesquisa já é pesquisa participante, na medida em que os pesquisadores são inerentemente incapazes de se excluir adequadamente dela”. Reconheço tal inerência, mas também a afirmo aqui, discriminando a presente pesquisa como pertencente ao paradigma do praticante. Pesquiso as afetividades emergidas no discurso sobre os contextos escolares vivenciados por mim e por Rogério; portanto, preciso me afundar na experiência cotidiana do que participo e pratico. Em consonância à Nilda Alves, a tentativa é “antes de julgar e explicar a realidade com a qual se dialoga, busca compreender esses cotidianos de produção e circulação de conhecimentos e significações.” (Garcia; Oliveira, p. 19, 2015).

²³ Comunicação pessoal de Adriana Nóbrega, em palestra para o I Ciclo de debates em LSF, realizada em junho de 2020.

O estudo dos seus cotidianos de ensino, portanto, é o que muitos dos praticantes exploratórios fazem por acreditar na sustentabilidade promovida por este tipo de conduta em sala de aula (Allwright; Bailey, 1991). Isso porque a postura investigativa de pesquisar o próprio fazer pedagógico promove uma constante reflexão crítica ao professor, atento a questões que o intrigam, alerta aos minuciosos detalhes do cotidiano e tomando consciência das questões e emoções que o atravessam. A Prática Exploratória, então, apresenta-se também como um valioso viés de pesquisa qualitativa interpretativa por pautar-se na tentativa de entender o que está acontecendo na sala de aula (Allwright, 2003) com uma postura ética, amorosa e inclusiva. Assim, ao entender o professor como praticante do processo investigativo, a Prática Exploratória busca entendimentos na pesquisa (e na sala de aula), considerando o espaço escolar muito complexo para soluções imediatas (Hanks, 2017). Os pesquisadores-praticantes na Prática Exploratória, então, partem de suas ‘questões instigantes’, e não de ‘problemas’, como é feito na Pesquisa Ação, por exemplo, na qual o objeto de investigação parte de algo necessariamente negativo. Assim, o que move o praticante exploratório é aquilo que o instiga em sala de aula, diante da grande preocupação em compreender este espaço, e não em melhorá-lo, colocando ‘as qualidades das vidas’ em primeiro lugar. Pretendo, nesta pesquisa, debruçar-me em questões instigantes sobre as experiências, percepções, reflexões e emoções que troco com meu Rogério em nossas conversas exploratórias, com o objetivo de expandir entendimentos sobre a complexidade destas. Em última instância, proponho a humanização da pesquisa e da sala de aula, a partir de conhecimentos e significações realizados sociossituadamente (Garcia; Oliveira, 2015). O estudo do micro como objeto de estudo me permite olhar para perto, para mim, como pesquisadora e professora, e para um jovem que marcou minha trajetória – como pessoa, professora e pesquisadora. A subjetividade dos nossos contextos, suas nuances e particularidades são contempladas, com a devida importância que deve ter. Este enfoque é permitido pela Linguística Aplicada Contemporânea, além da Prática Exploratória.

3.2.

O viés autoetnográfico

Reconheço o viés autoetnográfico (Adams; Jones; Ellis, 2015) desta dissertação, pois desenvolvo, com Rogério, questões sobre a relação professor-aluno, “trazendo minhas emoções e experiências para o processo de pesquisa” ²⁴ (ibid, p.7-8). Entendo a minha grande participação, tendo em vista que “os entendimentos construídos, de forma colaborativa, são nossos, mas são muito mais meus, visto que sou eu quem escreve, quem escolhe as palavras, quem prioriza as informações, quem constrói a sintaxe do texto” (Souza, 2023, p.113). Além disso, permito-me ouvir também, em um processo reflexivo vulnerável de olhar para as minhas construções discursivas sobre um tema que tanto me toca e mobiliza emoções. Ao olhar para Rogério olho para mim, e a autoetnografia é pertinente por ser “um método que nos permite reconsiderar como pensamos, como pesquisamos e mantemos relacionamos, e como vivemos” ²⁵ (Adams; Jones; Ellis, 2015, p.8). Entendo a autoetnografia no envolvimento com o objeto de pesquisa e com o co-pesquisador, que conversa com o viés inclusivo da Prática Exploratória e seus princípios solidários. Parto do pressuposto que “Nunca estudamos aquilo que não somos, é sempre algo relacionado a nós mesmos” (Miller, comunicação pessoal, 2020, *apud* Ribeiro, 2023), evidenciando a inerente parcela pessoal na escolha do tema a ser investigado. Ter Rogério como participante é também fruto dos atravessamentos emocionais dele em minha trajetória como professora, e que me mobiliza a repensar a como aluna. As oportunidades de aprendizado são potencializadas na investigação quando me abro para analisar e interpretar nos dados as minhas construções discursivas das emoções e crenças sobre a sala de aula. Para a construção deste trabalho, invoco, da Prática Exploratória, “dois eixos centrais: trabalho pelo entendimento e envolvimento de todos na empreitada” (Cerdeira, 2010, p.13). A escuta atenta a Rogério nos encontros possibilitou a reflexão coconstruída acerca da relação professor-aluno a partir, majoritariamente, das experiências expressas por ele. Ainda que me visse como pesquisadora-participante da conversa em lugar igual ao co-pesquisador, a vontade de ouvi-lo era grande, e provoqueei suas construções de entendimentos, levantando

²⁴ Todas as traduções foram feitas por mim, de forma livre. Do original: “bringing my emotions and experiences into the research process”.

²⁵ Do original: “autoethnography is a method that allows us to reconsider how we think, how we do research and maintain relationships, and how we live”.

questionamentos. Ressoando Adams et al (2015, p.8) “Nossas histórias não são exclusivas de nós; elas também ilustram uma mudança na forma como os pesquisadores abordam seu trabalho”²⁶, o que evidencia a relação entre o que é relevante para o meu entendimento pessoal com o que projeto na conversa com Rogério.

Compreendo ainda as conversas exploratórias como formas produtivas de pesquisa com cunho autoetnográfico, pois permitem a Rogério e a mim uma troca horizontal, com a intenção da minha participação não seja hierarquizada por uma postura de “entrevistadora”. Com isso, pude me colocar de forma que minhas falas fossem mais naturais, pois não estava sempre controlando os caminhos da conversa. Queria possibilitar uma interação em que minha postura fosse também de participante, e pudesse ser surpreendida pelo encaminhamento do tema na troca com Rogério. Ressoando Ingold (2019, p.71), “É o que acontece em todo diálogo. E, como todo diálogo, transforma a vida de todos aqueles envolvidos”. Naturalmente, a autoetnografia fez sentido por querer escutar e entender a mim mesma neste processo, assim como o faço com Rogério.

Na próxima seção, apresento o contexto da pesquisa, detalhado em subseções para melhor entendimento do leitor.

3.3.

O contexto da pesquisa

²⁶ Do original: “Our stories are not unique to us; they also illustrate a change in how researchers approach their work”.

Nesta seção, apresento ao leitor o contexto da pesquisa em questão. Para isso, será dividida entre as seguintes explicações: a) a escolha do objeto de pesquisa (cf. 2.1.); b) Rogério, o co-pesquisador (cf. 3.2.2.); c) a relação entre o aluno e a professora (cf. 3.2.4.).

O propósito das delimitações é esclarecer com maior detalhamento o que me levou a escolher o objeto micro pesquisado, ainda que bastante sobre isso já tenha sido explanado na introdução do presente trabalho. Além disso, pretendo também apresentar os participantes da pesquisa - Rogério e eu -, e a relação entre nós, a qual iniciou-se com as hierarquias de professora-aluno, e hoje modificou-se com as configurações atuais de nossas vidas. Ressalto, novamente, que tais escolhas seguem os princípios ético-críticos-reflexivos da Prática Exploratória (Allwright, 2003, 2006, 2012; Miller, 2012) e da Linguística Aplicada Crítica Contemporânea (Celani, 1992; Moita Lopes, 2006; 2016; 2018).

3.3.1.

A escolha do tema de pesquisa

No capítulo de introdução desta pesquisa, abro-me ao leitor dizendo como o amor está presente em minha vida em tudo que faço, entendendo amor como uma ação, para além do sentimento e do seu atrelamento ao romântico. Retomo à referência de bell hooks já apresentada, em que diz que o amor é uma escolha, uma atitude, que deve ser acompanhada por “carinho, afeição, reconhecimento, respeito, compromisso e confiança, assim como honestidade e comunicação aberta” (hooks, 2021, p.47). A partir disso, reconheço em minhas atitudes tais compostos, os quais carrego comigo nas diversas áreas de minha vida. Na pesquisa e na sala de aula isso também é presente, e meu interesse em observar, pensar, discutir e refletir acerca da amorosidade nestes contextos fez-me chegar na presente dissertação. Na conversa exploratória que tenho com Rogério, não trago como tópico de discussão o amor na sala de aula em si, mas as afetividades que emergem na troca com os professores neste espaço onde tanto vivemos ao longo de nossas vidas escolares. Infelizmente, a escola negligencia, muitas vezes, o aspecto emocional, o qual considero imbricado em tudo que vivemos e impossível de ser dissociado de nossas ações.

Ao longo de minha vida escolar como aluna, tive muito sofrimento por não ter meus sentimentos validados, escutando de diversos professores que a vida deveria ser “deixada para fora da porta” quando entrássemos na sala de aula. Esta postura me desestimulava a aprender, já que o que era ensinado desconsiderava a minha realidade (assim como a do restante da turma), baseado na perspectiva da educação bancária (Freire, 2016). Assim, cresci me aceitando e me colocando como uma aluna que receberia os conhecimentos dos professores, como um recipiente a ser preenchido por suas sabedorias. “Na ânsia por [...] diminuir a distância entre mim e os professores, passei a engolir sem questionamento o que me era oferecido.” (Thebas, 2021, p.10), o que foi constitutivo para a minha construção como aluna ‘quietinha’.

Quando estava no primeiro ano do ensino médio, saí da escola tradicional da zona sul na qual passei doze anos, de 2002 até 2013; onze anos da minha vida em uma mesma instituição, tendo uma relação distanciada dos professores - de afeto majoritariamente negativo. Os meus dois últimos anos da educação básica, por outro lado, foram bastante diferentes nesse sentido, pois a nova escola não tinha mais o perfil conservador - os professores eram mais novos, preocupavam-se em desenvolver com os alunos uma relação de afeto positivo e o “estilo” de aula que seguiam pela escola incluía mais o aluno. Afirmo com tranquilidade que, caso não houvesse feito a mudança de instituição, a permanência na conservadora não me motivaria a me tornar professora. A educação bancária com a qual estava acostumada não me aguçava gosto algum pelo papel da docência, já que não era do meu interesse acumular conhecimento para apenas “depositá-los” nos alunos. Por outro lado, com os exemplos positivos de relações professor-aluno e de aulas que consideram os discentes agentes ativos no processo educacional, formei-me no ensino básico com a certeza de que meu futuro seria lecionar. Vi uma possibilidade concreta de profissão em que poderia agir na construção escolar e pessoal de outros não da forma como tanto me incomodei de apenas repassar conteúdo, mas de construí-lo com os alunos de forma que seja relevante para eles.

Como já apresentado na introdução, comecei em 2016 o curso de Letras, Licenciatura Monolíngue, na PUC-Rio, e dei início à experiência como docente na faculdade e na vida com o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), em 2017, quando estava no segundo período da faculdade. Sempre fui a aluna na escola que

gostava de ajudar os amigos a entender a matéria, compartilhava anotações e resumos, então, já tinha uma ideia de que me tornar professora seria algo natural para mim, mas, ao ter este primeiro contato com os alunos, ao me perceber e ser vista neste lugar de docente, pude me dar conta que a sensação de pertencimento e bem-estar era acertada. Fiquei até o final de 2017 com a mesma turma e participei de muitos eventos da Prática Exploratória exibindo pôsteres do projeto com a temática “Relação Professor-Aluno-PIBIDs”. Foi quando dei início ao meu interesse acadêmico em pensar a troca afetiva entre os participantes da sala de aula, e como esta impacta no aprendizado dos alunos. Depois desta primeira experiência no PIBID, segui nas próximas mais desperta acerca da importância do afeto na relação professor-aluno, com a crença de que ensinar com amor, com afeto positivo nesta troca, poderia ser mais benéfico para a aprendizagem do que ensinar com indiferença ou com sentimentos negativos, o que acredito ter o potencial de promover inúmeros traumas aos alunos.

O mestrado em Estudos da Linguagem me possibilitou expandir ainda mais meus interesses, e nele entrei, no primeiro período de 2021, com o objetivo de estudar a relação professor-aluno, mais especificamente o recorte dos afetos como potencializadores ou redutores do aprendizado. De início, pensava em me debruçar nesta ideia, fazendo a pesquisa sobre a relação entre o ensino-aprendizagem, seus atores e o afeto, tendo em mente as minhas experiências pessoais (como professora e aluna) de que, quando as relações existentes em sala de aula são positivas, haveria uma facilitação deste processo pelo bem-estar adquirido, assim como o oposto – quando as relações ali construídas promovem um afeto negativo, o ensino-aprendizado é também afetado de forma negativa. Apesar do tema não ser privilegiado nas escolas, muitas pesquisas com investigação semelhantes já foram realizadas, como por exemplo o artigo de Medeiros (2017), com o título *O papel da afetividade na relação professor e aluno e suas implicações na aprendizagem*; de Ferreira e Bizerra (2021), *Relação professor-aluno: a importância da afetividade*; de Sousa, Paes e Gaia (2019), *A afetividade e o processo de ensino-aprendizagem: um estudo sobre a relação professor-aluno nos anos iniciais do ensino fundamental*; e, de Carminatti e Del Pino (2019), *Afetividade e relação professor-aluno: contribuições destas nos processos de ensino e de aprendizagem em ciências no ensino médio*. Tais textos são artigos voltados a investigar como se dá a temática,

enquanto muitos outros também o abordam, mas voltados à relação professor-aluno na educação infantil e na formação docente.

Considero a escolha deste objeto um ato político, em que demarco a importância de levar ao espaço acadêmico as vozes de professores e alunos, com foco em suas experiências e afetos vivenciados nas trocas em sala de aula. Alerta e crítica à negligência das escolas à desumanização nestes contextos, portanto, proponho investigar as múltiplas e subjetivas emoções construídas discursivamente por uma professora e um aluno (eu e Rogério).

Para além de uma vontade pessoal, percebo a relevância em agregar na área dos Estudos da Linguagem com uma pesquisa no contexto escolar, com enfoque nas emoções em um espaço que não as privilegia. É relevante, também, mostrar a riqueza em incluir as vozes de alunos e professores na pesquisa, sendo o pesquisador praticante do contexto que investiga (cf, *practitioner research*, Allwright & Hanks, 2009). No caso desta pesquisa, desenvolvida com um aluno, reflito baseada em questões relativas às emoções em sala de aula - para observar que as emoções são inseparáveis das ações e das relações, assim como das experiências de vida (Boler, 1999). Pretendo, com isso, propor uma reconsideração na agenda hegemônica de muitas escolas e de formas de pesquisa que buscam homogeneizar conhecimentos e pensamentos dos discentes e docentes, em detrimento de seus desenvolvimentos pessoais. Reconheço, ainda, que o universo micro vivido por mim e pelo copesquisador Rogério em nossas vivências e neste contexto de pesquisa em questão são relevantes para uma discussão sociocultural acerca da relação professor-aluno no contexto brasileiro e norte-americano (interpretações as quais estão presentes no capítulo de análise das conversas exploratórias).

3.3.2.

A escolha pelo participante e a relação entre estes

Escolhi nesta pesquisa trabalhar especificamente com um aluno, Rogério, de dezessete anos, que será apresentado na subseção seguinte. De início, tinha como proposta desenvolver a pesquisa de mestrado com uma turma inteira, pensando em evitar a minha interferência nesta seleção – como se não fosse ser orgânico eu fazer essa escolha. Queria propor a uma das turmas que eu lecionava na época o convite para participar da pesquisa, mas, como na época eu trabalhava em quatro turmas da mesma escola (uma de cada série, do 9º ano ao 3º), teria que selecionar a qual delas seria proposta a ideia. Diante disso, percebi como seria inevitável fazer escolhas – o objeto da pesquisa, o arcabouço teórico, a metodologia... pesquisar envolve muitas escolhas. A tentativa inicial de não “interferir” era uma ilusão, e, quando entendi isso, o processo investigativo tornou-se mais claro. Como afirma Maciel (2021, p.26), na pesquisa “Tudo é fruto de escolhas situadas, feitas a partir de minhas leituras de mundo, (re)(co)(des)construídas em minhas vivências”.

Com muita paciência e amor comigo, uma recém-entrada no mestrado, minha orientadora, Inés Miller, escutou e acolheu a confusão interna que percebia nas escolhas metodológicas da pesquisa. Diante das dúvidas que me dividiam em relação às turmas, Inés propôs reduzir o escopo para um aluno, e fazer dele meu único participante. De início pensei ser reducionista ter uma pessoa como colaboradora, mas vi bastante sentido para a proposta investigativa que queria conduzir. Com o direcionamento das minhas orientadoras, percebi que as construções discursivas das emoções e crenças construídas discursivamente com uma pessoa já seriam extremamente ricas para análise, incitando ainda a “valorização dos fatos singulares e das ações cotidianas” (Ferraço, 2008, p.110). Com o tema inicial de objeto sendo “as afetividades presentes na relação professor-aluno”, pensei ser bastante oportuno considerar dois participantes: uma professora e um aluno. Já era do meu interesse me incluir na pesquisa e ter um viés autoetnográfico para a minha própria experiência – como aluna, professora e pesquisadora. Diante disso, mais uma escolha deveria ser feita: selecionar qual seria o aluno a participar comigo.

Como adiantei na introdução (cf. 1.1.), as aulas regidas nas quatro turmas me provocavam muitos afetos negativos por causa da escassa (e, muitas vezes, ausente) participação dos alunos. O cenário do ano de 2021 ainda era pandêmico

no Brasil, e a escola me contratou para dar aulas remotas de redação aos alunos que optaram por ficar em casa. Dessa forma, os contatos que tinha com eles eram de modo virtual, o que acredito ter dificultado a relação com os alunos, que preferiam deixar as câmeras e microfones fechados durante a aula, ainda que eu provocasse suas participações. A frustração era grande. Não os conhecia pessoalmente, então, como não os via pelas câmeras, não conseguia visualizar quem eram as pessoas com quem trocava diariamente. Como agravante, suas fotos na chamada via plataforma de conferência remota eram, sem exceções, de animais, personagens, jogadores de futebol ou figuras políticas. Tudo isso dificultava a criação de uma relação de afeto positivo que considero extremamente relevante para a relação professor-aluno. Conforme fui entendendo que não era pessoal o comportamento dos alunos, mas sim um padrão para o contexto pandêmico nas escolas, a frustração foi diminuindo. No entanto, eu estava em um momento diferente como aluna, recém-entrada no mestrado, e agia diferente com meus professores – câmeras e microfones abertos, com participação assídua nas trocas. Isso me fez refletir e compreender como os posicionamentos nos quais me encontrava eram distintos, como aluna e como professora, e que não era possível cobrar que jovens em idade escolar agissem como eu.

Um aluno deste colégio se destacou por ser um dos raros que não me proporcionava afetos negativos, pois sempre interagiu nas aulas, o que me fez criar uma afeição cada vez maior por ele. Isso me animava também para dar aula em sua turma, o que ressoa com Kelchtermans et al. (2009, p.216) quando afirma que “as reações emocionais dos professores aos seus trabalhos estão intimamente conectadas à visão que eles possuem deles mesmos e dos outros”. O laço que consegui construir com os alunos que participavam da aula me motivava a entrar em suas salas virtuais, enquanto o contrário também ocorria; quando eu sabia que iria entrar em uma turma que não havia interação, minha emoção era de bastante desânimo, pois seria apenas uma aula expositiva, quase como um monólogo para câmeras fechadas. Por conta deste aspecto afetivo que me atravessa, escolhi Rogério para ser o colaborador da presente dissertação, proposta aceita com bastante entusiasmo por ele – o que já imaginava, pois sempre se mostrou extremamente proativo com atividades extracurriculares, mesmo estando apenas no 1º ano do ensino médio.

O relacionamento de Rogério com a turma era particular, com aparentes afetos negativos entre ele e os colegas. O 1º ano do ensino médio é conhecido por ser um período de grandes desafios, marcado na trajetória escolar pelas mudanças internas e externas que os jovens vivenciam. Quando fui professora de redação da única turma da série, observava o movimento do Rogério com a atenção que o momento de aula permitia, percebendo que ele se posicionava de forma diferente dos demais. Era evidente para mim a dissonância que via entre a maturidade dele e dos outros meninos, e até das meninas da classe. Nesta pesquisa, o foco é investigar a relação professor- aluno, mas acredito ser importante esse destaque das interações entre Rogério e os seus colegas de turma, já que dizem muito sobre as suas relações com os professores. Como percebia e Rogério me confirmou, ele não se identificava com os demais homens da sua sala, com quem só tinha em comum a idade e os horários de aula. Acredito que, sem se sentir acolhido por seus colegas, Rogério construía uma forma de refúgio na relação com os professores. Neles, ele podia confiar. E sabia que, quanto mais se sentia “agradando”, quanto mais criasse uma relação afetiva positiva com os docentes, melhor a sua qualidade de vida em sala de aula e, consequentemente, o seu desempenho na escola.

Começamos então a trocar, eu e Rogério, em momentos fora das aulas online da escola. Tivemos encontros ao vivo quando a escola voltou com as aulas presenciais, ainda em 2021, e a relação afetiva foi crescendo entre nós. Queria que Rogério se sentisse confortável comigo, e percebi como o inverso também se dava, tendo em vista e ele era consciente de “como a emoção é inextricavelmente ligada à vida dos professores” ²⁷ (Zembylas, p.185, 2003), algo raro entre os alunos. A valorização da humanidade nas relações é algo forte que compartilhamos, e acredito que isso pode ter sido um fator relevante para termos nos identificado. Tenho como claro que a “principal dinâmica de sociedades marcadas por relações de opressão é a desvalorização e desumanização das pessoas” (Leal, 2022, p.4), e na escola isso não é diferente. Pelo contrário, o contexto escolar reforça as dinâmicas sociais vigentes. Sendo assim, reconhecer em um jovem aluno a postura “contra o sistema que mantém essa lógica de desvalorização, de desumanização e de cisão entre as pessoas” (ibid) foi uma luz no fim do túnel. Acredito também que via no Rogério

²⁷ Do original: “how emotion is inextricably linked to teachers’ lives”.

qualidades admiráveis em um aluno, até invejáveis em comparação à minha própria postura em sala de aula - ele não tinha pudor em se colocar, tirar suas dúvidas e apresentar suas opiniões.

A troca com Rogério fortaleceu-se ainda mais em 2022, ano em que alteramos as configurações de professora e aluno, pois eu não trabalhava mais no colégio em que nos conhecemos, e nem ele estudava mais lá. Seu motivo de ter saído da única instituição que estudou a vida inteira era grande: iria se mudar com a família para os Estados Unidos. Tal mudança impactou também na pesquisa, pois agora o contexto pesquisado não seria apenas relativo às afetividades nas relações professor-aluno em escolas brasileiras, mas também em uma norte-americana. A transformação de seu contexto gerou novas realidades, questões, reflexões e emoções para Rogério, que concordou em manter a pesquisa, agora à distância. Apesar dela, acredito que foi benéfica a alteração, pois permitiu que a relação entre nós deixasse de ser demarcada hierarquicamente por nossos papéis no contexto escolar. Ainda sim, reconheço nossas posições com distinções que não são passíveis de apagamento, mesmo com meu esforço em amenizá-las, como as de idade e de ocupação.

A seguir, apresento um texto que Rogério escreveu sobre sua perspectiva como participante da pesquisa.

Eu, entusiasmado e sentimental como sempre, quando fui oferecido a oportunidade de ser ouvido sobre a importância e como os sentimentos e relação aluno professor fazem parte para o aprendizado, meus olhos brilharam. Enquanto estudava no Brasil, eu e meus professores tínhamos uma relação próxima, podíamos conversar, debater e etc. Isso dava uma certa leveza para as aulas, não ficava restrito a só decorar, o que não ajuda em nada no desenvolvimento de um indivíduo. Anna foi incrivelmente gentil e carinhosa durante sua pesquisa, me deixando numa posição confortável para falar sobre o que realmente acontece no meu espectro sentimental numa sala de aula.

Recentemente me mudei pros Estados Unidos, e aqui uma relação sentimental com um professor é proibida. Aluno e professor parecem pertencer a mundos diferentes, classes diferentes, onde o professor não somente tem autoridade mas supremacia em relação a você. Ser um aluno sem ter espaço para sentir, uma

máquina de ler, ouvir e regurgitar o que lhe foi dito não somente é inútil para qualquer tipo de futuro, mas também destrói o estudante. Eu, em palavras rudes, me sinto um lixo aqui. Os professores podem ser rudes quanto quiserem e gentileza eh diamante. Então, conseguir ter um espaço, mesmo que online rs, onde meus sentimentos importam, eh bizarramente confortável e libertador.

A visão de Rogério sobre os nossos encontros me preenche de motivação, pois sinto cumprindo a intenção de acolhê-lo. A subseção seguinte deflagra mais especificamente sobre Rogério, apresentando ainda um texto de apresentação dele mesmo.

3.3.3.

Rogério: o co-pesquisador

Apresento o participante da pesquisa, Rogério, e justifico a forma como a sua participação é entendida e conduzida, alinhada aos princípios éticos-metodológicos da Prática Exploratória e da Pesquisa do Praticante. Considero-o ao longo da dissertação como ‘co-pesquisador’. Rogério, para mim e para a pesquisa, é muito mais do que apenas um participante, que colabora comigo neste processo; ele é também um pesquisador, praticante de seu contexto, a sala de aula. Como objetivo gerar entendimentos em relação às afetividades e crenças que emergem nas conversas exploratórias com a temática da relação professor-aluno, considero extremamente importante ouvir Rogério. Assim como Cerdeira (2010, p. 4) afirma, se alinhando à perspectiva de Allwright (2009), “a fim de alcançar um entendimento do contexto da sala de aula, os professores deveriam buscar a contribuição dos alunos nesse sentido”. Ainda que a presente pesquisa não seja desenvolvida *em sala de aula*, este é o contexto sobre o qual pensamos e refletimos. Rogério é consciente deste seu papel fundamental na investigação das afetividades presentes em sala de aula, e parece contente com o espaço de escuta que forneço²⁸.

Vale ressaltar que Rogério, como já exposto, é o seu nome real, o que pode parecer contradizente aos termos éticos de pesquisa aos quais me submeto aqui,

²⁸ Em nossas trocas, Rogério confessou grande contentamento em poder ter um espaço em que uma pessoa mais velha, no caso ainda na configuração de professor (considerada a hierarquia existente), quer ouvir o que ele, uma pessoa mais jovem, tem a dizer. Isso mostra como a validação promovida por meio da escuta ativa pode ser bastante benéfica aos alunos, pois os fazem sentir acolhidos. Professores, permitam que seus alunos se sintam de tal forma, abram espaço de troca em suas salas de aula, escutem as opiniões, questões e sentimentos que explodem em cada um.

mas a motivação da aparente contradição é extremamente válida e autorizada pelo Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio. A escolha de não usar o anonimato na pesquisa foi dele próprio, que um dia me questionou o porquê de não poder ter seu nome presente na pesquisa na qual tanto se dedica a participar. A princípio, achei que não seria eticamente possível abdicar do uso do anonimato, já que ele ainda é menor de idade e o conteúdo de nossas trocas são bastante íntimos. No entanto, por ser um desejo sincero de Rogério e válido dentro dos parâmetros ético-críticos-reflexivos da Prática Exploratória, foi possível concretizar seu pedido. Ele, na pesquisa, faz comigo um “mergulho em todos os sentidos” (Alves, 2001, p. 15), abrindo-se sobre suas vivências e afetividades emergidas ao refletir sobre as relações com os professores de sua trajetória escolar, no Brasil e nos Estados Unidos. Apresento a seguir uma introdução que Rogério escreveu sobre si mesmo. Na dificuldade de formular sobre si, sugeri que expressasse o que gostaria que os leitores da pesquisa soubessem sobre ele.

Meu nome é Rogerio Villaça Szuster, nascido em março de 2006, e em 2021, Anna Carolina Gerbasi, que conheci por dar aulas de redação na minha escola no modelo online, me chama para fazer parte desse projeto. Eventualmente, voltamos ao modelo presencial (tanto eu quanto a ela). Ela, estudante de pós-graduação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, me convida a fazer parte tanto quanto investigado e investigador em suas buscas e análises por modelos de educação que respeitam a humanidade e os sentimentos dos alunos. Eu, que sempre falei com os professores a medida do que fosse respeitável (sem nunca interrompê-los, mas sempre tentando trazer vida à sala de aula), finalmente senti que minha voz não somente respeitável, mas seria útil! Alguém queria me ouvir e minha voz poderia realmente fazer diferença! Com o raio de entusiasmo que frequentemente eletriza o meu corpo, abri o sorriso mais largo e dei os pulos mais altos que consigo dar (provavelmente não sai nem dois centímetros do chão, mas a intenção estava lá). A pesquisa da que logo será Mestre Gerbasi foca diretamente na humanidade do aluno, então nada mais justo do que apresentar aquela do aluno que participou da pesquisa, certo?

Como ela me encontrou em uma escola judaica, não requer um gênio para deduzir que sou judeu, mas o que talvez não saibam sem me conhecer é eu tenho

consciência da minha homossexualidade desde os 12 anos. Não me assumi tão cedo, mas eu nunca havia gostado do gênero oposto antes, então não havia nada para eu precisar contradizer, só um novo fato a adicionar. Sim, eu sonho em ter um conto de fadas e que um dia sairei com alguém numa carruagem para o nosso castelo, mas eu tenho plena consciência que isso nunca acontecerá e que amor é muito mais trabalho do que destino, então apenas um sonho permanecerá sendo. Como o raio que já descrevi, sempre estou entusiasmado para o que for que me apresentarem na minha frente. Se eu tenho uma oportunidade de fazer algo, esse algo eu farei. Nosso tempo vivo é limitado, então todo tempo é para ser utilizado.

Coerentemente com a pesquisa de Anna, eu acredito que racionalidade e irracionalidade estendem no mesmo pé. Acreditar que um deles é mais relevante que o outro é uma visão extremamente centrada no conceito arbitrário de quem diz (sem contar de ser influência direta da Revolução Industrial e um ignorar completo a todas prévias valorizações ao sentimental e subconsciente e a também todos os atuais movimentos similares àqueles por uma voz da máquina que nos assombra os sonhos). Similarmente, eu acredito que todos os seres humanos são iguais. Nunca acredite que você é pior que outro qualquer, existirão habilidades que você terá e outro não, e se elas não são valorizadas pela sociedade que você está, isso é culpa de quem não valoriza, não você. Similarmente, não acredite que você é melhor do que alguém. Esse alguém sempre terá uma habilidade que você não tem. E, adicionando a esse conceito um fato óbvio, mas que todos parecem esquecer, bebês, crianças e adolescentes são tão humanos quanto adultos, e categorizar esses como um projeto de uma pessoa completa é simplesmente errôneo. Já somos pessoas completas e não somos piores nem melhores que ninguém, a única diferença é que conseguimos nos adaptar muito mais facilmente do que os acima de 22. Nossas habilidades muitas vezes não são encontradas em adultos e vice-versa. Um último fato que eu creio ser interessante sobre mim (mas isso é ao gosto do leitor, não meu) é que se perguntar-me que quero estudar eu sempre lhe responderei "Tudo". Aprendizado para mim é uma fonte que sempre gostarei de me debruçar, mas se me perguntarem que profissão eu gostaria de ter para minha vida, eu escolherei a que creio ter mais talento e que mais estou adiantado em sua prática: a escrita.

Quando Anna me convidou a fazer parte dessa pesquisa, minha vida ainda não havia virado do avesso. Mas virou rapidamente. Eu vim morar nos Estados Unidos, onde extracurriculares são atividades completadas pelos adolescentes para aumentarem suas chances de admissão na faculdade. Bom, eu nem sabia disso e já estava com um bando de extracurriculares frutos do meu próprio entusiasmo. Com todas minhas aventuras nessa cultura insanamente diferente da nossa sendo narradas para Anna em razão de serem comparadas ao Brasil, tenho que admitir que se achávamos que o ensino brasileiro já não era bom em lidar com sentimentos, o americano pode caminhar léguas para proibir atos que clamam inapropriados para escola", muitas vezes sendo só expressões de alegria extrema ou medo. Para ter meus sentimentos respeitados, tive que firmar meus pés no chão e escolher, com a santa ajuda da minha Counselor, professores que tivessem consciência dos sentimentos de seus alunos e como respeitar eles. Talvez falo assim do Brasil porque fui privilegiado de ir para uma escola com professores que se importam com os alunos, mas fielmente acredito que essa pesquisa tem condições de ser pilar na construção de uma reforma educacional que já passou a hora de acontecer há muito.

3.4.

A conduta ética

Nesta subseção, apresento as preocupações com a condução ética da pesquisa, tendo em vista a desejada contemplação de valores humanizadores. Acredito ser importante colocar isso para evidenciar a consciência de que “Os sistemas de crenças do pesquisador afetarão não apenas como ele/ela enxerga o

mundo, ou de fato o que ele/ela é capaz ou está disposto”²⁹ (Allwright, 2017, p.36). Portanto, compartilho os aspectos que acredito e coloco em prática na pesquisa. Nos encontros, as reflexões feitas sobre a sala de aula com o co-pesquisador buscam respeitar nossas vozes, a partir da escuta ativa e atenta. Em alinhamento com Freire (2021, p.117), entendo escutar como “obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. Ainda, como praticante exploratória, é inerente a conduta ética a qual me condiciono, pelos princípios que pressupõe a postura inclusiva, respeitosa e amorosa com o outro.

Como afirma Allwright (2017, p.45), por sua vez alinhado com Stevick (1996, p.254), é necessária “a noção do ‘humanismo’ no ensino e aprendizado de línguas, vendo o aprendiz (e o professor) de maneira ‘holística’”³⁰. Direciono semelhante ponto de vista para a pesquisa também, vendo os participantes de forma “inteira e complexa, não apenas em cada estudante, mas em você mesmo”³¹, aplicando assim a ótica humanista para si e para outro” (ibid). Sendo assim, admito a humanidade em mim e em Rogério, como “seres históricos-sociais [...] capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, [e que] por tudo isso, nos fizemos seres éticos” (Freire, 2021, p.35). Nos dois momentos discursivos que considero nesta dissertação, busquei não me prender a expectativas e pressuposições sobre temas, mantendo-me aberta ao que as conversas exploratórias poderiam nos levar.

Ainda, considero também “A preocupação ética, como preocupação com as consequências que nossas ações têm sobre o outro, é um fenômeno que tem a ver com a aceitação do outro e pertence ao domínio do amor” (Maturana, 2002, p. 72-73). A pesquisa feita com pessoas, que disponibilizam suas experiências e reflexões para fins acadêmicos, tem que cuidar de como estas serão afetadas pelas provocações feitas. No caso desta dissertação com a temática da relação professor-

²⁹ Do original: “The belief systems of the researcher Will affect not only how s/He views the world, or indeed what s/He is able or willing to see, but also what s/He decides to research and how to go about conducting that research”.

³⁰ Do original: “notion of ‘humanism’ in language teaching and learning, seeing the learner (and the teacher) in a ‘holistic’ way”.

³¹ Do original: “the whole, complex person, not only in each student, but in yourself”.

aluno, devo ter uma postura acolhedora, respeitosa e amorosa com o que Rogério quisesse compartilhar comigo. O fundamento emocional da ética (ibid) instância-se na conduta dialógica, pois busco não impor e me fechar em minhas ideologias e valores, mas repensá-las e pô-las em reflexão enquanto converso com Rogério. Entendo, com isso, “não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo” (Freire, 2021, p.35), já que “mudar é uma possibilidade e um direito” (ibid).

A partir dessas considerações, elaborei um projeto para a Câmara de Ética em Pesquisas da PUC-Rio, em que explanei a pesquisa, apresentando o tema, os objetivos, as teorias às quais me alinho, a metodologia que idealizava seguir, assim como os riscos e benefícios para o participante. Com a aprovação do projeto, Rogério e seus responsáveis tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e ao Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), documentos com a discriminação de todas as informações sobre a pesquisa, assinados por eles. Destaco novamente que a divulgação identidade de Rogério, conforme sua vontade, explicitada nos termos.

Como será apresentada nas seções seguintes, a coconstrução dos dados e a escolha dos excertos foi feita de forma conjunta à Rogério, com a intenção primordial de incluí-lo na decisão do que refletir e escolher para análise. Queria que as partes da transcrição nas quais interpretei conter construções de significados fossem pensadas em concordância com Rogério, com quem mantenho contato acerca dos caminhos do processo científico.

Por fim, reitero o exposto até aqui e, consoante a Miller (2012, p.335), destaco-me como opositora às pesquisas que vão em busca de “resultados concretos, para soluções definitivas para problemas. Vemos que, por diversas pressões, a tendência em contextos profissionais é a de decidir por ‘ações para mudar’ sem antes, necessariamente, se engajar em ‘ações para entender’.”. Não almejo, nesta dissertação, um movimento para criar um formato de pesquisa que “deu certo” nem apresentar produtos acabados. Entendo os entendimentos possibilitados pelas conversas exploratórias como instanciados aos contextos de Rogério e meu. Estes estão em constante mudança e estado de revisitação, dinamizando emoções diversas, sendo, por isso, momentâneas e localizadas.

Na próxima seção, apresento sobre as conversas exploratórias.

3.5.

A conversa exploratória

Na tentativa de um desenvolver uma pesquisa inclusiva, na qual explorasse questões sobre a relação professor-aluno com meu co-pesquisador. As conversas exploratórias foram as escolhidas para gerar as trocas. É no fazer da Prática Exploratória que estas emergem (Cortês, 2021; Nunes; 2017, 2022; Souza, 2018; 2023), desenvolvidas por pesquisadores que buscavam transcender as conduções hierárquicas de pesquisa, não correspondente ao que objetivavam nas trocas com seus colaboradores-participantes. Assim, cunhou-se o termo em referência às trocas entre os participantes para denominar, finalmente, o que pretendemos neste momento crucial de interação que visa ao ‘desenvolvimento mútuo’.

O alinhamento com a Prática Exploratória é inerente ao fazer solidário de pesquisa, coerente aos seus princípios inclusivos e reflexivos. A tese da praticante exploratória Miller (2001) foi a primeira a considerar a ideia da conversa com seus participantes, criando o conceito inicial de “conversa profissional crítica geradora de insights³²” (ibid, p.14). A ideia era, com isso, promover um espaço de troca mais equilibrado, afastado dos padrões verticalizados presentes nas pesquisas pedagógicas vigentes. Outro texto considerado seminal para o conceito de ‘conversa exploratória’ foi a tese de Moraes Bezerra (2007), praticante exploratória orientada por Miller, que expande o conceito, chamando de “conversas profissionais tornando-se conversa reflexiva”. Tais encontros promoveriam reflexões, e ainda seriam objeto de análise, tendo em vista a riqueza das trocas.

Baseada no desejo de entender junto ao co-pesquisador não queria guiar a conversa exploratória por perguntas pré-estabelecidas, pois queria uma troca mais livre de sistematizações reforçadoras das relações de poder. Por isso, a presente pesquisa se dá em dois momentos discursivos, como será mais desenvolvido na seção seguinte. O primeiro foi uma conversa informal com Rogério, em que propus o encontro para trocarmos sobre a temática da relação professor-aluno, sem enviesamentos de minha parte. Este encontro gerou potenciais reflexões, pertinentes para serem retomadas em uma segunda conversa, com o objetivo de

³² Tradução do original: “critical insight-generating professional conversation”.

desenvolvermos mais e novos entendimentos, revisitando pontos já pensados, só que com a perspectiva de outro momento. A pertinência disso é a mudança de contexto de Rogério ao longo do desenvolvimento da pesquisa, o que o provocou novas experiências, emoções e crenças acerca da relação professor-aluno.

Nos dois momentos discursivos, é notória a riqueza da reflexão das trocas, possibilitada pela liberdade metodológica da conversa exploratória. O abandono do termo “entrevista” também se justifica pela intenção de me afastar da pesquisa que esmaece a potencialidade construtiva dos participantes. Como afirma Nunes (2022, p.62), as conversas exploratórias “podem possibilitar a geração de dados de pesquisa, dinamizando as relações entre pesquisador e praticantes e horizontalizando as hierarquias ‘normalmente’ impostas pela academia através de uma busca conjunta por novos conhecimentos”.

Na próxima seção, desdobrei como se deram os momentos discursivos.

3.6.

A coconstrução das conversas exploratórias

Como praticante exploratória, procuro agir a partir de uma ética amorosa (hooks, 2020; Leal, 2022), levando em consideração as individualidades múltiplas que nos compõem e nos atravessam na sala de aula. O caminho contra-hegemônico principal que sigo é por meio da escuta ativa e atenta – de ouvir a si próprio e aos alunos -, partindo dela para desenvolver a pesquisa. Sobre a importância da escuta, Paulo Freire (2021, p.111) diz que:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*.

Nesta dissertação, portanto, proponho esta escuta com Rogério, ainda reforçada pelo exercício da transcrição, que me fez escutar diversas vezes nossas trocas discursivas, assim como da interpretação e análise (o que será apresentado mais à frente, na seção 3.3.).

Foram dois momentos de coconstrução das conversas exploratórias. O primeiro, de forma espontânea e informal, que serviu de ponto de partida para a conversa exploratória do segundo encontro. Este primeiro encontro foi informal, poucos dias antes dele se mudar para os Estados Unidos, portanto, suas percepções

sobre a sua futura realidade escolar ainda eram hipotéticas, traçadas em comparação com o único contexto que tinha até então de sua escola no Brasil. Conseguimos fazer este encontro presencial, perto de sua casa, onde fomos a uma pizzaria para conversarmos sobre nossas experiências como alunos, sobre a escola que não frequentamos mais, sobre as expectativas dele em relação ao ensino e à vida em um novo país, entre outros assuntos. Julguei relevante aproveitar algumas das trocas deste encontro informal na conversa exploratória aqui analisada, pois muito do que Rogério compartilhou era rico de ser retomado a partir de uma ótica distinta, referente à sua modificada realidade nos Estados Unidos. Queria saber como as relações professor-aluno eram configuradas em seu novo contexto, e considerei pertinente explorá-las em nossa conversa a partir de considerações já feitas por ele.

O segundo encontro teve que ser realizado de forma remota por uma plataforma de conferência remota, pela impossibilidade da reunião presencial. Combinar com o Rogério o encontro virtual foi bastante complicado, por conta do fuso horário, das nossas rotinas cheias e horários disponíveis diferentes. Finalmente, conseguimos um dia e horário que ambos podiam, e nos reunimos. O encontro virtual durou cerca de 1h30, mas gravei apenas 1h e 6 minutos, pois queria que o início fosse apenas nós dois, que não nos falávamos sem ser por mensagem há muitos meses. Esses minutos iniciais foram de atualizações de nossas vidas, sobre questões para além do contexto escolar. Comecei a gravação quando percebi que estávamos começando a abordar, espontaneamente, o universo temático da pesquisa. Retomei a conversa exploratória anterior e provoquei o desdobramento de questões pensadas um ano antes, objetivando um segundo momento de reflexão destas. Agora, tínhamos a perspectiva de nossas versões, experiências e emoções relativas ao nosso presente.

Na próxima seção, apresento como foram os caminhos de transcrição e de análise do que foi coconstruído no segundo momento de troca com Rogério.

3.7.

Processos de transcrição e de análise

Optei por não fazer a transcrição da conversa exploratória de forma integral, e sim das partes que me parecessem mais produtivas para a reflexão da relação

professor-aluno. Como comentado na seção anterior, este momento de troca virtual foi o primeiro depois de meses conversando apenas por mensagem com Rogério, então ocasionalmente o assunto desviava para tópicos diversos. Portanto, decidi transcrever apenas o que julguei relevante para a pesquisa. Assisti o vídeo da gravação e ouvi seu áudio algumas vezes para fazer a seleção do que seria transcrito, para então realizar a transcrição das partes selecionadas.

Utilizei os símbolos adaptados das convenções de transcrição de Schifffrin (1987) e Tannen (1989). Escolhi aplicá-los de modo simplificado, sem marcar todos os traços prosódicos notados, apenas os pertinentes para a construção microdiscursiva das emoções e das crenças dos participantes. As convenções de transcrição mais usadas para análise foram a ênfase, a fala em voz alta e o alongamento de vogal. No capítulo seguinte, apresento interpretações dos usos de tais detalhes paralinguísticos nos excertos selecionados, e como enriquecem as análises microlinguísticas.

Dentre o transcrito, a seleção das partes a serem analisadas foi uma tarefa difícil, mas o recorte foi necessário, tendo em vista que “conduzir uma pesquisa é fazer escolhas quanto ao que cabe e ao que não cabe nela (e de que modos)” (Maciel, 2021, p.33). A decisão foi feita a partir da perspectiva do objeto da pesquisa, que foram relativas às partes com a temática da relação professor-aluno. Procurei os trechos em que as falas dos participantes expressassem construções significativas para o enfoque aqui privilegiado, desprezando outras. Por conta disso, cada excerto será numerado a partir do número um, já que correspondem a partes diferentes da conversa exploratória, não são continuções diretas uns dos outros. A ordem apresentada da análise não é feita pela ordem cronológica de produção, e sim pelo potencial que os registros me ofereceram para articular o desenvolvimento da minha análise. São cinco os excertos, organizados pelo tecer das análises e interpretações. Seus títulos são: a) Excerto 1 “eu me dou bem com um único critério: o professor tem que ter alguma relação afetiva comigo”; b) Excerto 2 “você não gosta do professor, você vai só reutilizar um conhecimento que já é seu, você não vai efetivamente criar nada novo, entende?”; c) Excerto 3 “você se sente um pouco mais amparado né, não só jogado na escola com professores que tem tratamentos que não fazem sentido pra você”; d) Excerto 4 “não é porque todo mundo aqui é legalzinho não, é porque os chatos eu vou... passei”; e) Excerto 5 “se me começarem

a cuspir conteúdo vou cair pra trás”; f) Excerto 6 “no Brasil a gente aprende pra ser cidadão, aqui a gente só aprende pra passar pro próximo nível”.

Posteriormente, Rogério e eu tivemos outro encontro virtual por vídeo chamada, com objetivo de mostrá-lo os excertos selecionados, pois queria a sua opinião sobre as escolhas feitas. Não considerei relevante realizar a gravação desta reunião, principalmente por querer proporcionar um espaço confortável para Rogério ler suas falas transcritas e compartilhar suas considerações. Acredito que ter acesso à reprodução textual de experiências pessoais, divididas em um momento de conversa exploratória, pode ser delicado para os participantes.

O aval de Rogério foi positivo para os excertos escolhidos, com a ressalva de ter opinado sobre a maioria ser sobre as suas experiências compartilhadas nos Estados Unidos, em detrimento de suas experiências escolares vivenciadas no Brasil. No entanto, a conversa exploratória, pelo contexto atual de Rogério não ser mais o seu de origem, abrangeu majoritariamente questões relativas à relação professor-aluno na escola norte-americana. Sendo assim, os trechos que promovem reflexões sobre o ensino brasileiro apenas o fazem em comparação ao norte-americano, sem outros desdobramentos pertinentes por si.

Com ambos os participantes concordantes para a análise e interpretação, utilizei meu olhar exploratório e desdobrei as colocações de Rogério e minhas (Jones; Adams; Ellis, 2016), de modo a construir uma argumentação acerca da relação professor-aluno e as afetividades emergidas em nossas conversas exploratórias. No próximo excerto, apresento os excertos selecionados e as reflexões pensadas a partir deles.

4

Interpretação e análise das conversas exploratórias

A partir da fundamentação teórica apresentada no capítulo 2 e das escolhas metodológicas do 3, neste capítulo uso-os como suporte para análise, discussão e interpretação dos dados cocriados com Rogério em nossa conversa exploratória. Os princípios e proposições da Prática Exploratória e os estudos das avaliações e emoções serão, aqui, colocados em diálogo com o objetivo de pesquisa, que consiste principalmente em entender como Rogério e eu experienciamos e sentimos a relação professor-aluno em nossos diferentes contextos, refletindo sobre como as afetividades deste elo se relacionam com o desenvolvimento do aprendizado.

Como apresentado na seção anterior (cf. 3.7), a escolha dos excertos a serem analisados não será por meio da ordem cronológica coconstruída pelos participantes, mas por uma escolha feita por mim. Na intenção de conceber reflexões coesas acerca das colocações que considerei produtivas para discutir o tema de pesquisa, fiz a divisão em cinco partes. Como serão apresentadas a seguir, cada excerto promove o entendimento das avaliações que Rogério e eu coconstruímos sobre nossas relações com os professores.

Cada excerto foi enumerado a partir da linha número 1, para facilitar a leitura. O único acesso aos trechos das conversas exploratórias é pelos apresentados a seguir, já que optei por não transcrever a conversa inteira, e sim apenas as partes que me despertassem interesse em aprofundar.

No excerto 2, começo retomando com Rogério uma conversa que havíamos tido no ano passado, quando ele ainda estava morando no Brasil. Poucos dias depois ele viajou para o Estados Unidos, e a presente conversa exploratória em análise foi feita de forma remota quase um ano depois desta conversa anterior. Acredito que a retomada dessa conversa se faz relevante por ter sido uma ocasião informal, em que trocamos ideias sobre nossas experiências como alunos, sobre as expectativas dele em relação ao ensino e à vida em um novo país, entre outros assuntos pertinentes para os objetivos desta pesquisa.

O excerto 1, apresentado abaixo, é relativo a esta conversa anterior que tivemos, apresentada a fim de contextualizar o leitor. Considerei este encontro

pertinente pelas novas reflexões, desenvolvidas para a construção de significados acerca de dados. Nele, conversamos sobre “tipos” de aluno, e um em específico foi julgado por nós: aquele que tem notas ótimas em todas as matérias da escola. Rogério lembrou de colegas que identificava serem assim, e eu relatei sobre a minha melhor amiga, que também era uma aluna com desempenho excelente independente da matéria. Como já fui professora de Rogério, sabia da sua realidade positiva em relação a notas, já que ouvia recorrentes elogios de outros professores também. Fiquei curiosa, então, para saber o que o fazia criticar e se afastar deste “modelo” de aluno que julgávamos.

Excerto 1: “eu me dou bem com um único critério: o professor tem que ter alguma relação afetiva comigo”

1	Anna	você não é um pouquinho assim não ↑que
2	Carolina	se dá bem em todas as matérias
3	Rogério	=não
4	Anna Carolina	ã::
5	Rogério	mas eu me dou:: eu me dou <u>bem</u> :: com um
6		único critério↑:: o professor tem que
7		ter alguma relação afetiva comigo
8		((fala batendo na mesa)), se não tiver,
9		↑fudeu↑ não vou ter aprendido <u>nenhum</u> .
10		foi por isso que durante o ensino
11		fundamental 2 de biologia e geografia
12		eu não aprendi >nada<, e hoje eu não
13		tenho >biologia nem geografia básica<
14		:: eu não sei nada
15	Anna	então pra você é <u>essencial</u> essa relação
16	Carolina	afetiva né...
17	Rogério	é essencial:: sem ela eu não aprendo,
18		é:: é:: exatamente isso

Escolho começar a transcrição do excerto com um questionamento, mas, como não queria afirmar logo que o via como este tipo de aluno, é perceptível que tento modalizar o meu discurso, que revela ser esta minha opinião sobre ele. No excerto zero interpreto Rogério posicionando-se como um aluno que depende da relação afetiva positiva com os professores para que o seu bom desempenho na matéria seja possível. Ele destaca como o critério exclusivo para o seu aprendizado, que não é possível caso ausente a troca emocional positiva. Achei pertinente

retomar esta questão, então, em outra conversa, com a expectativa que mais entendimentos sobre a relação professor-aluno fossem possibilitados, agora com o cenário do Rogério experienciando um novo contexto de ensino, em um novo país. Anteriormente, suas crenças foram evidenciadas no discurso quando afirma categoricamente, por meio de um exemplo concreto de sua experiência escolar no Brasil, que nenhum conhecimento é possível caso um laço positivo não seja criado com seu docente. Tais crenças dizem respeito às considerações de Rogério sobre como os professores devem se portar em sala de aula e como o processo de ensino-aprendizado deve ser realizado. O excerto 2 corresponde à retomada do excerto zero, nesta tentativa de abordarmos novamente como ele vê a essencialidade da relação afetiva positiva com os professores para o seu aprendizado. Escolhi começar o excerto com a fala de Rogério, mas antes disso relembro com ele a nossa conversa anterior e a parte transcrita no excerto 1.

Excerto 2: “você não gosta do professor, você vai só reutilizar um conhecimento que já é seu, você não vai efetivamente criar nada novo, entende?”

Rogério	01	essa relação afetiva né, sim
Anna Carolina	02	você acha que pode desdobrar isso?
Rogério	03 04 05 06	ah, não sei, acho que é muito mais um estado de espírito do que... do que tipo um... um.... momento sabe... é que assim, não é...
Anna Carolina	07	[uhum]
Rogério	08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18	não é uma coisa muito <u>minha</u> não, é:: porque, ↑beleza , você se dá muito bem em matemática, mas você não tem uma rela- você não gosta do professor, você vai só <u>reutilizar</u> um conhecimento que já é seu, você não vai efetivamente criar nada novo, entende? (.) é:: você vai:: mas a grande diferença entre mim e as outras pessoas (.) é que eu não tenho uma barreira entre o meu consciente e o meu inconsciente... se meu

	19	inconsciente quer falar, o consciente vai ta trazendo sabe
Anna Carolina	20	ariano hh °to zoando, fala°
Rogério	21 22 23	hh é... <mas aí tipo> as outras pessoas ficam <u>presas</u> no inconsciente... mas o <u>meu</u> é uma <u>conexão</u> ↑ <u>direta</u>
Anna Carolina	24	Uhum
Rogério	25 26 27	então é <u>óbvio</u> pra mim que se eu não tiver uma >relação afetiva eu não vou construir< nada
Anna Carolina	28	Sim
Rogério	29 30 31	e as outras pessoas <u>não</u> , elas se acham burras por não tá entendendo, quando elas só tão faltando:: <afeto>

Na linha 2, depois de retomado o excerto zero, proponho a Rogério o que mais ele pode “desdobrar disso” (linha 2), com a intenção de que suas crenças compartilhadas comigo na conversa anterior sobre seu processo de aprendizagem sejam revisitadas e desenvolvidas por ele. Isso porque almejo, na pesquisa, desenvolver entendimentos junto a Rogério acerca de nossas construções de relações afetivas positivas ou negativas com os professores, e como estas impactam nosso processo de ensino-aprendizado. A partir de tais inteligibilidades interpretadas a partir da construção discursiva de nossas emoções, avaliações e crenças dos participantes da pesquisa podem ajudar os leitores a fazerem conexões com seus próprios contextos e, assim, estimular novas compreensões.

Nas linhas 3-6 do excerto, Rogério começa a desenvolver sua perspectiva atual sobre a relação afetiva com os professores, aparentando certa hesitação inicial na elaboração da resposta, iniciada por “ah, não sei, acho” (linha 3), o que demonstra uma indecisão no que dizer. Como havíamos acabado de falar sobre suas considerações já apresentadas sobre a questão, penso que este primeiro

momento discursivo de incerteza corresponde ao seu processo de construção do pensamento no que poderia acrescentar. Acredito que a hesitação vai se desfazendo aos poucos na sua fala, quando escolhe uma dupla de intensificadores “muito mais” (linha 3), mas depois realiza uma pausa e prolongamentos. Os intensificadores são ditos para enfatizar seu entendimento da relação afetiva positiva, que ele acredita precisar ter, corresponder mais a “um estado de espírito do que... (.) do que tipo um... um.... momento sabe” (linhas 4 e 5). Acredito que Rogério constrói este contraponto para indicar sua inerente disposição emocional para se relacionar com os professores, e não algo específico de uma situação momentânea. Independentemente de estar na escola no Brasil, nos Estados Unidos, ou em qual contexto de sala de aula esteja inserido, Rogério vai se afirmar e se construir como um aluno que mantém uma postura engajada e preocupada com estabelecer uma relação afetiva positiva com os docentes.

Na linha 8, ele constrói uma avaliação negativa ao afirmar que “não é uma coisa muito minha não” (linha 8), afastando-se de uma construção dele como o único a pensar de tal forma, ao enfatizar na prosódia do “minha”, usar a dupla negação, assim como a palavra “coisa”, que também provoca um efeito de distanciamento. Acredito que isso é confirmado também nas linhas seguintes quando constrói seu posicionamento com a terceira pessoa do singular “você” (linha 9, 10, 11, 13 e 14). Rogério, então, evidencia uma generalização de sua crença sobre o impacto do professor no aprendizado, que compreendo estar alinhada às suas vivências na escola até então, experienciadas de forma negativa nos casos de falta de novos aprendizados e de percepções de amorosidade com os docentes. No entanto, Rogério não apresenta uma narrativa pessoal para ampliar a explicação do seu posicionamento, mas uma situação hipotética de um cenário que, possivelmente, corresponde à sua realidade também, ainda que não explicitada. O exemplo construído foi de ter um desempenho positivo em matemática - “você se dá muito bem” (linha 9) -, mas depender de uma relação afetiva para evoluir - “mas você não tem uma rela- você não gosta do professor” (linha 10 e 11). Percebe-se que Rogério aparenta estar construindo a sua fala sobre não ter relação afetiva positiva com o professor, que é o que o peço

para ele desdobrar na linha 1, mas há uma parada súbita, direcionando sua fala para criar a condição de não ‘gostar’ do professor. O verbo ‘gostar’ (linha 11) tem uma carga emocional e avaliativa forte, explícita, indicando que a “dimensão amorosa do ensino e dos relacionamentos não pode ser ignorada para que a aprendizagem ocorra”³³ (Barcelos, Coelho, 2016, p.138). É muito relevante para Rogério esta dimensão amorosa do ensino, assim como o desenvolvimento de novos conhecimentos, caso contrário, seu processo de aprendizado será prejudicado e não será possível “efetivamente criar nada novo” (linha 13). Há um claro incômodo dele percebido de “reutilizar” (linha 12) apenas o que têm de conhecimentos acumulados, enfatizado no som do prefixo, o que percebo indicar uma insatisfação de sua parte. O prefixo “re” tem o sentido de repetição, que, pela avaliação de Rogério, é algo negativo em sala de aula, pois não é repetir o que ele já sabe que corresponde ao que espera do ensino. Quando alude à reutilização de “um conhecimento que já é seu” (linha 9-10), a voz de Rogério ecoa Freire (2021). Para esse autor, o processo de aprender “pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (Freire, 2021, p.26). Porém, na percepção de Rogério, tal curiosidade só é deflagrada a partir de uma relação de afeto positivo que possibilite o estímulo à “‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não [alcança-se] o conhecimento cabal do objeto” (ibid, p.27). Esta interdependência entre a construção de afetividade e aprendizado mostra como Rogério vê o “amor como uma poderosa força transformadora”³⁴ (Lanas; Zembylas, 2014, p.32), já que é responsável por determinar sua experiência escolar. Como participante ativo na sala de aula, Rogério é claramente comprometido com seu aprendizado, mas não apenas: o fator afetivo, a humanidade na troca com a figura do docente é colocada como princípio mínimo.

Ele, então, é um exemplo de aluno consciente das condições nas quais constrói conhecimentos, e “estar consciente permite que examinemos nossas ações criticamente para ver o que é necessário para que possamos dar carinho, ser responsáveis, demonstrar respeito e manifestar disposição de aprender.” (hooks,

³³ Tradução do original: “amorous dimension of teaching and relating cannot be ignored for learning to happen”.

³⁴ Tradução do original “love as a powerful transformative force”.

2021, p.130). Considero, inclusive, a consciência de Rogério acerca de suas ações no processo de ensino-aprendizado bem acima do que alunos costumam apresentar criticamente, retomando ainda a lembrança de uma fala dele comigo sobre o esforço que fazia em suas aulas para levar conforto e felicidade aos professores. Ao se afirmar como um agente do bem-estar emocional dos professores, Rogério expressa seu carinho, responsabilidade e respeito por eles, sendo estes fundamentais para manifestar sua forma própria de disposição de aprender.

A clareza que Rogério tem do seu processo de ensino-aprendizagem é ainda reafirmada nas linhas 25 e 26, quando diz que “então é óbvio pra mim que se eu não tiver uma >relação afetiva eu não vou construir< nada”. Com a escolha do adjetivo “óbvio” (linha 25), de alta carga emotiva, percebo sua avaliação contundente ao retomar este turno de fala, ainda pela ênfase prosódica nesta palavra. Rogério constrói a afirmação com dois advérbios de negação, quando formula as duas orações “se não tiver” e “eu não vou”, e a encerra com “nada”, um pronome indefinido com valor de falta, o que acredito indicar suas emoções também negativas ao focar na ausência da relação afetiva com os professores. Em consonância com Zembylas (2003), as emoções fornecem evidências do que a pessoa valoriza, portanto, observar a frustração de Rogério demonstra como ele preza ao extremo pela sua educação. Isso evidencia também suas crenças sobre a importância de um ensino humanizado, com professores que não transfiram conhecimentos, mas os construam com os alunos, reconhecendo-os como participantes ativos. Assim, ao não ser correspondido na tentativa de se conectar com os professores de forma amorosa, Rogério enfrenta o obstáculo de não aprender, afetando sua aprendizagem. Envolver-se nas relações com amor implicará invariavelmente um risco, como afirmam Lanas e Zembylas (2015, p.36), já que “se eu invisto em mim, se respondo com amor ao outro, realizo atos de amor, e se o outro não responde de forma amorosa, eu me machuco³⁵”. A dedicação para relacionar-se afetivamente com o outro envolve uma entrega que, se não for recebida de forma recíproca, pode causar uma experiência negativa para quem se empenhou na troca.

³⁵ Tradução do original: “if I invest my Self, if I respond in loving ways to the other, do loving acts, and if the other does not respond in a loving way, I hurt.”.

Ainda sobre a importância de a reciprocidade na relação com os professores ser evidente para Rogério, entendo que no seu discurso ele constrói para mim esta sua crença e avaliação de si em comparação aos demais alunos, em polos negativos e positivos. Para responder o meu pedido de desdobramento do tema, ele traz sua percepção de si em contraposição com a dos colegas, ao se comparar nas linhas 15, 21 e 29 com “outras pessoas”. Nas três comparações, percebo haver julgamentos negativos de Rogério, avaliando o comportamento dos outros como incapazes de agir da mesma forma que ele. Em sua percepção, como diz primeiramente, não é apenas o aprendizado dele que é afetado pela falta de laço afetivo com os professores, mas nem todos enxergam dessa forma, tendo em vista a “grande diferença” (linhas 14 e 15) que ele identifica entre si e os demais colegas. Vejo o uso do intensificador “grande” como a ênfase que Rogério dá a sua percepção de si como um indivíduo singular. Ao contrário dele, “outras pessoas” têm uma “barreira” (linha 16) entre o consciente e o inconsciente³⁶, ficando “presas no inconsciente” (linha 22). Já ele teria uma “conexão direta” (linha 23) entre as partes da mente, avaliando-se de forma positiva, satisfeito com seu próprio comportamento, enquanto avalia negativamente o das demais pessoas. Entendo que Rogério expressa um julgamento quando afirma que essas “se acham burras por não tá entendendo” (linhas 29 e 30), mas o empecilho para os seus aprendizados está na falta de conexão do racional com o emocional para perceber que o afeto positivo é imprescindível. De acordo com as crenças a respeito de sua vida escolar, entende que não é claro para os outros, como é para ele, o quanto a relação entre o aluno e o professor impacta o processo educacional.

Acredito que sua crença sobre o processo de ensino-aprendizado está bem alinhada a duas *learners propositions* (Allwright, Hanks, 2009, p.9) em específico. São elas: “Proposição 2: Os aprendizes são seres sociais que aprendem e se desenvolvem melhor em um ambiente de apoio mútuo” e “Proposição 5: os alunos

³⁶ Na psicanálise, as definições de consciente e inconsciente são mais complexas que as que Rogério aparenta dizer neste excerto, mas, como não é o foco deste trabalho aspectos específicos da área da psicologia, e sim da linguagem, a maneira como ele expressou-se discursivamente será a analisada, ainda que equivocada. Assim, consciente será entendido como o seu racional, e o inconsciente como o emocional.

são capazes de se desenvolverem como praticantes da aprendizagem”. Percebo-as no discurso de Rogério por ele se expressar o reconhecimento e a valorização das relações humanas no contexto pedagógico, considerando que a “aprendizagem não pode ser separada do amor³⁷” (Barcelos, Coelho, 2016, p.132). O professor fazer esta separação significa para ele a inviabilização do ensino, pois a falta de amor por parte dos docentes drena suas possibilidades de novos aprendizados. Além disso, Rogério é enfático também na sua postura ativa como aprendiz, engajado e consciente de seu papel prático no contexto pedagógico - o qual, para se dar por completo, precisa ser mútuo com o professor.

Depois de evidenciar a sua crença sobre o aprendizado ser possibilitado pela troca afetiva positiva com seus professores, o próximo excerto a ser analisado identifica o que representa, para Rogério, uma relação positiva e negativa com seus docentes. Entendo quais são os comportamentos que ele espera destes, assim como de si mesmo para que haja a relação que melhor proporciona seu aprendizado.

Este excerto não é continuação do primeiro, tendo em vista que escolhi construir a ordem dos trechos a serem analisados. Neste, Rogério fala acerca de suas percepções sobre o corpo que compõe os funcionários de sua escola nos Estados Unidos - professores e a *counselor*³⁸ -, assim como traça comparações com o contexto escolar brasileiro. Como meu objetivo nesta pesquisa é entender as afetividades presentes na relação professor-aluno, este excerto é relevante por apresentar nossas construções discursivas de crenças e de emoções em relação às condições positivas e negativas de ensino-aprendizagem. O parâmetro único que Rogério tem e me apresenta entre a realidade brasileira e a americana é extremamente enriquecedor para as inteligibilidades que pretendo desenvolver, permitindo ainda que a perspectiva que tenho da relação professor-aluno no Brasil seja expandida.

³⁷Tradução do original: “Learning cannot be separated from love”.

³⁸ A *counselor* realiza “processos [que] incluem aconselhamento, consultoria, coordenação e avaliação. A diferença na forma como esses serviços essenciais são prestados é percebida nas atividades específicas escolhidas e utilizadas pelas escolas em diferentes níveis de prática”. (Bertoncello, 1999, p.54).

Excerto 3: “você se sente um pouco mais amparado né, não só jogado na escola com professores que tem tratamentos que não fazem sentido pra você”

Rogério	01 02 03	o professor americano é:: pode ser muito mais <u>grosso</u> que os brasileiros >↑não que os brasileiros sejam< um mar de <u>carinho</u>
Anna Carolina	04	=hh pois é
Rogério	05	hhh ma::s::
Anna Carolina	06	[muito bonzinhos os brasileiros]
Rogério	07 08 09 10 11 12	hhh ma::s enfim, mas aí eu- aqui a gente escolhe a sua aula né... aí eu comecei a falar com a menina- a pessoa que faz a minha escolha de aula eu falei ↑“ <u>cara</u> , <u>chega</u> , eu não vou mais ficar com professor malvado”
Anna Carolina	13	se você pode escolher né:: ih travou
Rogério	14 15 16 17	é:: e aí agora a minha counselor me protegendo e só me colocando com pessoas pessoas que:: °travou°, pessoas carinhosas
Anna Carolina	18	que bom
Rogério	19 20 21 22	aí ela sempre pergunta pros professores como eu <u>to::</u> é::.. se eu to bem, é:: ficou muito mais individualizado, ficou muito melhor
Anna Carolina	23 24 25	que bom que aí tem essa opção né de ter essa counselor, é counselor né a mulher né a moça a função dela
Rogério	26	Sim
Anna Carolina	27 28 29	muito bom isso né, você se sente um pouco mais amparado né, <u>não só jogado na escola com professores que:: tem</u>

	30 31 32 33	tratamentos que não fazem sentido pra você né:: ↑e aí agora você conseguiu ter professores melhores assim nesse sentido
Rogério	34	sim, tá maravilhoso agora
Anna Carolina	35 36 37	↑ai que bom Rogério, que bom:: ↑mas isso tá influenciando então cê acha a sua vida
Rogério	38 39 40	=nossa, com certeza, agora eu vou pra <u>escola</u> é:: (.) e é o momento mais feliz do meu dia

O excerto 3 se inicia com Rogério criando uma comparação geral entre os professores americanos e os brasileiros a partir de sua experiência pessoal em cada país. No Brasil, ele estudou em apenas uma escola, na zona sul do Rio de Janeiro, e nos Estados Unidos também, em um *High School* em Orlando. Sua perspectiva, portanto, é de um participante praticante de sua realidade, em um estudo familiar que, como Gilberto Velho propõe (1987, p.131), “oferece vantagens em termos de possibilidade de rever e enriquecer os resultados das pesquisas [...] quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito dos fatos, situações”.

Na linha 1, antes de Rogério apresentar sua perspectiva sobre o professor americano, ele parece hesitante no prolongamento da vogal “é::” e no uso da modalização “pode ser”, o que interpreto ser um cuidado dele no que vai falar sobre a classe dos professores, tendo em vista que eu, sua interlocutora, incluo-me nela. No entanto, acredito compartilhar com Rogério uma relação de confiança, em que, mesmo eu tendo sido sua professora, hoje nossa “assimetria [é] mais negociada e mitigada pelos laços de amizade e afetividade” (Moraes Bezerra, 2007, p. 145). A hesitação dá lugar para uma expressão categórica de sua avaliação, com a escolha lexical extremamente negativa de “grosso” (linha 02). A avaliação de afeto negativo que ele constrói, ainda enfatizada na prosódia, mostra a sua grande insatisfação com o comportamento de profissionais, que não condiz com o que estava acostumado no Brasil. Rogério julga o docente americano como “muito

mais grosso que os brasileiros” (linha 1 e 2), apresentando dois intensificadores, “muito mais”, para uma palavra que por si própria já carrega uma alta gradação. Interpreto que isso é uma indicação de experiências de trocas afetivas bem negativas com os professores do seu atual país, ainda mais que os brasileiros. No entanto, uma ressalva metafórica sobre os docentes que teve no Brasil, com forte carga emotiva, mostra que o histórico de insatisfação na sala de aula não se iniciou nos Estados Unidos. Aumentando a entonação e acelerando a fala, Rogério diz “>↑não que os brasileiros sejam< um mar de carinho” (linhas 2 e 3), rejeitando rapidamente uma possível definição pressuposta dos professores brasileiros apenas de forma positiva. No entanto, Rogério não constrói no seu discurso a avaliação negativa do comportamento destes da mesma maneira direta que faz na classificação dos professores americanos, e sim com uma metáfora composta de duas palavras com cargas positivas. O afeto de insatisfação está presente, pois as escolhas lexicais, ainda que positivas, estão sendo negadas pelo advérbio de negação “não”. Ainda assim, o valor afetivo de “mar de carinho” é inegável, e interpreto isso como o olhar de Rogério para as emoções de uma vida inteira se relacionando com os professores no Brasil - o carinho é apenas uma parte das gotas que compõe esse mar, dentre uma pluralidade de outros afetos.

Nas linhas 4 e 6, eu reforço a avaliação que Rogério constrói, primeiro rindo e concordando, e depois com uma fala sobreposta a sua dizendo “[muito bonzinhos os brasileiros]” (linha 6), mantendo o tom de ironia que Rogério inicia sobre o comportamento dos professores brasileiros. Faço um comentário sarcástico porque, assim como ele, também tenho experiências com professores insensíveis em minha trajetória escolar. Então, alinho-me a Rogério construindo emoções negativas que expressam infelicidade e insatisfação em relação aos professores brasileiros. Isso mostra que compartilhamos valores e crenças sobre o comportamento que consideramos dos docentes: i) sejam afetuosos, aproximando-se dos alunos; ii) não desrespeitem os alunos; iii) tenham cuidado nas trocas.

Nas linhas 5 e 7, Rogério começa suas falas com a conjunção adversativa “ma : : s” com a vogal prolongada, só que não com o seu valor estrito de iniciar

uma ideia oposta a que trouxe antes, e sim como marcador discursivo, retomando a conversa depois que eu o interrompi nas linhas 4 e 6. Na linha 7 então ele recupera o turno, e na 7 e 8 ele explica para mim como nos Estados Unidos os alunos têm a possibilidade de escolher suas disciplinas, assim como os professores que as lecionam. Cenário este bem diferente da realidade brasileira, que, com exceção dos moldes do novo ensino médio, oferece ao aluno uma grade curricular fechada, com professores específicos para uma determinada turma. Uma maior autonomia, portanto, é oferecida aos alunos, que são assim estimulados a refletir sobre seus interesses, aptidões e preferências em relação ao tipo de ensino dos professores. Nas linhas 8 a 10, Rogério, depois de contextualizar a opção de escolha de aulas, volta para o fluxo do que estava contando, e me relata sua conversa com “a menina- a pessoa que faz a minha escolha de aula” (linhas 9 e 10), especificando que não era com qualquer menina, mas a funcionária responsável por ouvir, aconselhar e definir as disciplinas para os alunos - a *counselor*. Com uma fala reportada dele próprio, nas linhas 11 e 12, Rogério reproduz o que diz ter anunciado: ↑“cara, chega, eu não vou mais ficar com professor malvado”. Aumentando a entonação e dando ênfase no “cara” e “chega”, fica evidente como a fala é carregada de avaliação. Rogério traça um limite do que é aceitável para ele na relação professor-aluno, e o excesso de afeto negativo, marcado pela sua escolha lexical de “malvado”, mostra que a sua infelicidade com os docentes na aula é insustentável. O comportamento de docentes de maneira ‘má’ provoca extrema insatisfação a Rogério, e ele exerce seu direito de se colocar em relação ao tipo de ensino que melhor o contempla. Assim como afirma-se em uma das proposições de Allwright e Hanks (2009, p. 5-7) sobre aprendizes, estes “são indivíduos únicos que aprendem e se desenvolvem melhor em suas próprias maneiras idiossincráticas”. Para Rogério, a partir de suas experiências em sala de aula, o afeto positivo entre ele e seu professor é determinante para seu aprendizado. Consciente de seus valores e condições específicas para prosperar como aprendiz, a mudança de professores com os quais não se adaptou para outros afetuosos corresponde à sua crença de que ele não aprende em cenários em que o afeto negativo impere. Segundo Barcelos (2006), crenças, entre outras definições, podem ser entendidas como construções de realidade, moldada por nós a partir de nossas idiossincrasias. Alinhada a esta

concepção, interpreto Rogério delineando seu contexto escolar baseado no que sente e acredita, concretizando em uma realidade.

Na linha 13, digo “se você pode escolher né::” apresento novamente minha crença como sendo semelhante à de Rogério, agora corroborando a ideia de que uma boa relação com o professor pode promover um aprendizado mais eficiente. Coconstruindo com Rogério essa avaliação, admito a realidade de haver plurais formas de tipos de ensino, tal qual inúmeros tipos de pessoas, com gostos subjetivos em relação a como aprendem. Pode ser que, para outra pessoa, a relação afetiva de preferência seja com professores mais distantes emocionalmente, ou com ensino bancário (Freire, 2021) em vez de um contextualizado com a vida dos alunos. As peculiaridades de cada um são moldadas pelas experiências e preferências, que, em contextos que podem ser reconhecidas e respeitadas, acredito poder potencializar o processo de aprendizado. Assim como Rogério, também tenho como crença o afeto positivo como propulsor de um bem-estar quando estou na sala de aula como aluna, já que me sinto mais confortável quando as relações estabelecidas com o professor são amorosas. Como professora, minha postura é similar com a que gostaria de receber dos meus docentes, desafiando-me a ser o que pouco tenho de exemplo. Acredito, em alinhamento com Medeiros (2017, p. 1175), que “viver bem consigo e com os outros requer compromisso e responsabilidade. Portanto, toda prática pedagógica deve ser iniciada a partir de uma boa relação entre professor e alunos, tornando recompensador o processo de ensino-aprendizagem”. Na linha 18, também faço o movimento de me alinhar a Rogério expressando minha avaliação positiva de seu posicionamento.

Nas linhas 14-17 Rogério explica que, depois de tomar consciência da forma que aprende melhor e de compartilhar isso com a sua *counselor*, seu cenário se transformou. Essa mudança foi bastante benéfica, interpretada pelas avaliações de comportamentos positivos que desencadearam outros. Sentindo-se ‘protegido’ pela *counselor*, que “só” o colocava com “pessoas carinhosas”, é perceptível como sua atenção e escuta ativa destinada a Rogério foram fundamentais para ele se sentir de tal maneira. hooks (2021) afirma a atenção como um recurso importante nas relações, e entendo sendo ainda mais para os alunos, tendo em vista que “Ouvir os estudantes com compaixão ajuda-nos a construir um ambiente amoroso no qual

eles aprendem a confiar mais em si mesmos e uns nos outros, reconhecendo seu próprio potencial de crescimento.³⁹ (Barcelos, Coelho, 2016, p. 139). Mais do que apenas a função de “[auxiliar] os alunos a tomarem decisões inteligentes e realistas em relação a suas vidas pessoais, sociais, educacionais e vocacionais.”⁴⁰ (Bertoncello, 99, p.52), Rogério vê na *counselor* uma pessoa de confiança dentro da escola, com quem pode contar para ter uma experiência escolar mais acolhedora. Interpreto a sua escolha lexical “pessoas carinhosas” (linhas 16-17) como uma evidência da humanização para além da função ocupacional de ‘professor’ - ele considera o indivíduo por trás de sua profissão. O carinho, que pode ser entendido como apreço e como cuidado, mostra uma explícita marcação de afeto positivo de Rogério em relação ao comportamento dos professores, que condiz com as suas crenças sobre o que constitui esse carinho.

Nas linhas 19-22, Rogério explica mais sobre o que é a proteção que recebe da *counselor* - “aí ela sempre pergunta pros professores como eu to:: é:: se eu to bem, é:: ficou muito mais individualizado, ficou muito melhor”. Com o advérbio de tempo “sempre”, é percebido como a preocupação que Rogério recebe não é exclusiva de um momento específico de acolhimento, mas de um trabalho constante de certificação dele estar em condições emocionais positivas para se desenvolver na sua completa potencialidade como aprendiz. A humanização que Rogério configura para os professores também é colocada para si próprio, que demanda um tratamento “individualizado” (linha 21) para suas questões. Como destaca no excerto 2, Rogério se constrói no seu discurso como diferente de seus colegas, atribuindo julgamentos negativos aos seus comportamentos por considerar não ser claro para os outros, como é para ele, o quanto a relação entre o aluno e o professor impacta no processo educacional. Sendo assim, é coerente que ele, com a nítida percepção crítica e reflexiva que tem, individualize seus métodos de ensino-aprendizado. A partir do seu movimento de procurar alterar seu quadro docente, o afeto de

³⁹ Tradução do original: “Listening to students with compassion helps us build a loving environment in which they learn to trust themselves and each other more and recognize their own potential for growth”.

⁴⁰ Tradução do original: “assists students in making intelligent and realistic personal, social, educational, a vocational decisions”.

satisfação preenche Rogério, evidenciado pela avaliação positiva e pelo uso dos intensificadores “muito mais” (linha 21) para ressaltar a comparação do cenário dele de hoje com anteriormente; e “muito melhor”, avaliando todo o contexto da mudança. Ele valoriza ao extremo o atendimento da *counselor*, voltado às suas necessidades específicas, o que o faz se sentir cuidado neste sistema educacional. Em consonância com hooks (2021, p.139)

Embora vivamos em contato com o próximo, em nossa sociedade são inúmeras as pessoas que se sentem alienadas, excluídas, sozinhas. Isolamento e solidão são causas centrais da depressão e do desespero. São, também, resultado da vida numa cultura em que as coisas recebem mais importância que as pessoas.

Dimensionando o argumento de hooks para a sala de aula, a cultura escolar tradicionalmente supervaloriza desempenhos, notas e comportamentos, enquanto o desenvolvimento emocional e psicológico dos estudantes é negligenciado. Isso faz com que as relações interpessoais, fundantes da própria existência da escola, sejam consequentemente menosprezadas, fazendo com que afetos negativos não sejam problematizados - pelo contrário, que sejam normalizados.

Nas linhas 27-32, compartilho com Rogério as minhas próprias avaliações de sua situação, carregadas de crenças pessoais. Considero o ‘amparo’ como um valor relevante, nem que seja “um pouco” (linha 27), já que, na perspectiva que estabeleço, uma pequena atenção já é melhor do que nenhuma. Isso converge com a afirmação que faço adiante, nas linhas 28-31, “não só jogado na escola com professores que:: tem tratamentos que não fazem sentido pra você né::”. Altamente avaliativa, esta minha fala reprova a negligência com os estados emocionais dos alunos, “jogados na escola”. A escolha lexical de “jogados” alude à corporificação e o movimento de ser ‘despejado’, sem cuidado, em um local qualquer. Enfatizada na prosódia, o afeto de insatisfação que eu construo tem uma carga emotiva forte, que excede uma mera concordância e alinhamento com a perspectiva de Rogério. Ao considerar a Anna Carolina aluna, estas emoções eram comuns, tendo em vista que não me sentia ‘amparada’ de nenhuma forma. Nas escolas em que estudei, havia a função de orientador educacional, o mais semelhante do que seria a figura do *counselor* americano, só que, na minha experiência, aquele se aproximava do aluno na intenção de ajustá-lo com as demandas da escola, e não o contrário. Rogério, por

outro lado, parece ter um espaço de abertura para compartilhar suas próprias questões, que são acolhidas para uma experiência escolar mais individualizada.

Como professora, identifico claramente que existem muitas formas de ensino, e que, embora as escolas busquem padronizar os métodos, é preciso levar em consideração as idiossincrasias também dos professores e como tais afetam suas aulas. Acredito que ter aulas com “professores que:: tem tratamentos que não fazem sentido” (linhas 29-30) para os alunos é algo que prejudica seus potenciais de aprendizado. No entanto, no Brasil, a voz do estudante pouco (ou, muitas vezes, nada) é ouvida, sendo assim escasso o estímulo a uma perspectiva crítica em relação a forma como se aprende, única e incontestável. Ressalto, a partir disso, minhas crenças antigas, reforçadas pela experiência como professora: i) as opiniões, emoções e considerações dos alunos devem ser ouvidas pelos funcionários da escola⁴¹; ii) os alunos devem sentir que suas opiniões, emoções e considerações são importantes para os funcionários da escola; iii) as opiniões, emoções e considerações dos alunos devem ser mobilizadas, de modo a, além da escuta, sejam trabalhadas suas questões.

Ao modificar sua realidade diária, Rogério me responde que “tá maravilhoso agora” (linha 33), uma explícita avaliação entendida pela escolha lexical de alta gradação emocional. Essa construção indica sua extrema satisfação com o seu momento de relações professor-aluno, expandida ainda pela sua fala “agora eu vou pra escola é:: (.) e é o momento mais feliz do meu dia” (linha 36-38). O afeto positivo agora o invade na escola não apenas por ter professores com posturas condizentes às suas crenças, mas também pela figura da *counselor*, essencial para o sentimento de proteção que ele tanto preza.

Nas linhas 34 e 35, eu coavalio positivamente, mais uma vez, a colocação de Rogério, e o questiono se percebia uma influência das benéficas mudanças de professores à sua vida, o que foi confirmado de maneira categórica por ele ao dizer

⁴¹ Entendo como “funcionários da escola” como todo o corpo que faz permite seu funcionamento: professores, diretores, coordenadores, inspetores, secretários, merendeiras e funcionários da limpeza. Todos devem ser considerados, mesmo que em cargos distintos, pois a relação com os alunos independe de espaços, e tais devem ser respeitados - mutuamente.

duas expressões altamente avaliativas “nossa, com certeza”. O afeto de sua felicidade é nítido, e percebo expressar sentimentos de alívio, conforto, satisfação e alegria. Vejo como fundamental estas emoções positivas no contexto escolar, já que é o espaço em que passa a maior parte do dia, e que para Rogério é sua principal atividade. Ele resistiu aos obstáculos da alegria que identificava em seu cotidiano, necessária a sua atividade educativa (Freire, 2021), e isso fez com que novas relações professor-aluno fossem possibilitadas, agora propícias ao afeto positivo. Segundo Alencar (2020, p.29), “o equilíbrio entre os aspectos cognitivo e emocional, o prazer e o contentamento favorecerão o ambiente de aprendizagem.”. Sendo assim, percebo tal equilíbrio na vida escolar de Rogério, expressando com enorme satisfação que ir às aulas é “o momento mais feliz do meu dia” (linhas 37-38).

O próximo excerto é posterior temporalmente ao 2, mas não é uma continuação direta deste. Destaco-o para análise por ser uma parte em que Rogério expressa como percebe seus professores, na prática, explicitando as condutas que o fazem construir relações afetivas positivas ou negativas com estes. A análise proporciona entendimentos sobre como ele entende a troca afetiva positiva cuidadosa e carinhosa que valoriza ter com os docentes, compartilhada neste excerto 2.

Rogério elenca, neste excerto, os seus atuais professores na sua escola dos Estados Unidos e as formas de participação que estabelecem com os alunos em suas aulas. Diante deste compartilhamento, é possível entender mais sobre a sua crença da troca afetiva positiva que almeja ter com os professores - quais as condutas estes devem ter para que ocorra a relação positiva com Rogério?

Começamos a falar disso ao retomarmos, de um encontro anterior, a citação que Rogério relembra ter feito da série de televisão *Family Guy*. A cena narrada por ele era de um diálogo entre o diretor da escola e a mãe do personagem principal, em que diz que a escola já havia sido um lugar de aprendizado, mas que agora é apenas um lugar de ficar sentado e calado. A partir da retomada da referência televisiva, trocamos ideias e coavaliamos negativamente a realidade das escolas que reproduzem o cenário da crítica feita pela série. Como nós dois já experienciamos salas de aulas em que a postura passiva e não-reflexiva do aluno era a privilegiada

pelos professores, compartilhamos nossas semelhantes opiniões sobre este corresponder, muitas vezes, ao padrão de comportamento do estudante. Reconhecemos como um “tipo ideal” de aluno, para muitos professores, aquele “fica sentado e calado”, passivo, por não provocar ameaça ao controle da aula, nem da “ordem” da escola.

Questiono Rogério se sua realidade hoje abrange esta concepção castradora, análoga a criticada pela série de televisão, ou se seus professores estimulam a participação dos alunos. A resposta desta pergunta foi feita em forma de uma listagem de cada professor e a sua correspondente forma de se relacionar com os alunos durante as aulas. Como o objetivo da pesquisa é, primordialmente, expandir entendimentos sobre a relação professor-aluno, neste excerto selecionei interpretar e analisar discursivamente como Rogério constrói suas avaliações sobre cada professor, fazendo emergir suas emoções e crenças. A discussão então iniciada sobre os tipos de alunos, transformou-se em uma sobre tipos de docentes.

Excerto 4: “não é porque todo mundo aqui é legalzinho não, é porque os chatos eu vou... passei”

Rogério	01 02 03 04 05 06 07 08 09	ENTÃO, vamo lá, tô com a lista dos meus professores aqui, ↑meu professor de inglês SUPER incentiva que a gente fale, mesmo que seja no meio da fala dele.. >então, ótimo< é, minha professora de teatro (0,2) ela não gosta de ser interrompida, ma::s ela pergunta frequentemente sabe=
Anna Carolina	10	=°uhum°=
Rogério	11 12 13 14 15	meu professor de matemá::tica não tenho nenhuma experiência porque nunca tentei falar em matemática hh é:: ↑mentira, eu falo em todas as aulas=
Anna Carolina	16 17	=é:: não consigo imaginar você não falando na aula

Rogério	18 19	hhh é porque eu falo menos em matemática, mas eu ainda falo
Anna Carolina	20	°justo°
Rogério	21 22 23 24 25 26 27	ele não tem problema não ↑é porque eu sou <u>educadozinho</u> em matemática hh eu levanto minha mão. minha professora de espanhol por espanhol ser uma língua estrangeira aqui, se tiver falando em espanhol ↑"pode me interromper quando você quiser" hh
Anna Carolina	28	[uhum] só quer que vocês <u>falem</u>
Rogério	29 30 31 32 33 34 35	[aham] (0,2) minha professora de psicologia... não tinha problema, se tivesse a ver com o <u>conteúdo</u> , ↑meu professor de história... também não tem problema nenhum. ↑é diferente né, eu acho que >sei lá< porque aqui eu escolhi professores <u>assim</u>
Anna Carolina	36	você <u>fez</u> esse caminho né
Rogério	37 38 39 40 41	mas se eu for pôr >todos os professores que eu já tive::< não é porque todo mundo aqui é legalzinho não hh é porque os chatos eu vou... passei

Rogério inicia a lista com o professor de inglês, a matéria de língua materna em sua escola, o qual "SUPER incentiva que a gente fale, mesmo que seja no meio da fala dele.." (linhas 4-5). O advérbio "SUPER", enfatizado na fala, é usado como um intensificador para o verbo "incentiva", construindo uma forte avaliação de Rogério pelas escolhas lexicais e prosódicas feitas. Interpreto como uma expressão de afeto de segurança dele em relação a este professor de inglês, já que um aluno incentivado pelo professor a falar em sala a qualquer momento pode se sentir mais seguro para fazer suas colocações. "Incentiva" tem uma carga positiva, expressando o ponto de vista também

positivo de Rogério acerca do movimento deste professor de inglês para os alunos participarem da aula - ele não obriga, não força, mas incentiva os alunos. Com isso, é possível perceber emoções como motivação, entusiasmo e segurança na fala de Rogério. Seu turno continua com ">então, ótimo<" (linha 6), identificado como um marcador discursivo expresso de forma mais rápida que o todo da sequência, e com ênfase no advérbio "ótimo", que identifico como uma avaliação de afeto positivo que Rogério projeta a si mesmo por ter respondido o que foi proposto. Satisfeito, então, com sua primeira colocação da lista feita de seus atuais professores e os respectivos jeitos de lidar com a participação dos alunos, ele segue apresentando os demais.

Entre as linhas 6-9, Rogério fala sobre a professora de teatro, com uma pausa breve indicadora de alguns segundos de hesitação para apresentar esta definição, que não é tão contundente quanto a do professor de inglês. Quando diz que "ela não gosta de ser interrompida, ma::s ela pergunta frequentemente sabe=" (linhas 7-8), Rogério evidencia sua perspectiva a partir das observações feitas das experiências com a professora. Ele identifica que interrupções de seu turno de fala não a agradam, a não ser que ela forneça o espaço questionando os alunos. A escolha da conjunção adversativa "ma : : s", dita ainda com uma ênfase prosódica pelo alongamento da vogal, indica a oposição da primeira ideia, enfraquecida pela segunda; sendo assim, não é um problema para ele a professora não gostar de ser interrompida, já que há abertura para momentos de fala com suas perguntas. Ainda que, pelas construções discursivas de Rogério, suas crenças indiquem a preferência por professores que abrem as participações a qualquer momento, este impulso pode vir também por perguntas.

O próximo professor é o de matemática, de quem Rogério discorre mais em comparação aos outros (nas linhas 10-13, 16-17, 19-21), por conta também de minhas interferências (linhas 15-16, 19) que o levam a mais reflexões. Isso porque ele próprio se contradiz, afirmando primeiro "não tenho nenhuma experiência porque nunca tentei falar em matemática", e depois, rindo, diz "hh é:: ↑mentira, eu falo em todas as aulas". Destaco a escolha lexical do verbo 'falar' nessas duas frases, que interpreto indicar

que o espaço de fala em sala é algo essencial para Rogério, pois ele expressa sua participação como inegociável. Segundo Freire (2021, p.116), são necessários empenhos críticos do professor e do aluno, este “de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar”. A forma de Rogério desvelar o conhecimento é efetivamente se expressando para o professor, que deve, por sua vez, escutá-lo.

Conheço Rogério por ter sido sua professora durante um ano letivo, o que me faz ser familiarizada com a sua postura na sala de aula e no contexto escolar como um todo. Além disso, a pesquisa com a temática “relação professor-aluno” me aproximou mais de suas idiossincrasias, as quais vejo claramente relacionadas com os princípios da Prática Exploratória de ‘envolver todos no trabalho’ e ‘trabalhar também para o desenvolvimento mútuo’. Isso porque Rogério projeta sentimentos de segurança e de satisfação com os professores quando estes alternam turnos de fala com os alunos. O ensino-aprendizado, para ele, deve ser um trabalho colaborativo. É inviável o desenvolvimento mútuo em um “espaço *silenciado*” (Freire, 2021, p.115) imposto pelo professor mais autoritário, que falha em “escutar a indagação, a dúvida, a criação” (ibid) de seus alunos. Quando digo “não consigo imaginar você não falando na aula” (linhas 14-15), construo a visão que tenho de Rogério como um aluno que precisa: i) expor o seu processo de entendimento; ii) ter uma relação afetiva positiva com o professor; iii) de professores que proporcionem momentos de fala aos alunos; iv) se envolver ativamente no ensino-aprendizado.

A resposta de Rogério para o meu comentário foi com risos, assumindo que “hh é porque eu falo menos em matemática, mas eu ainda falo” (linhas 16-17). Traçando uma comparação com seu comportamento nas demais matérias, ele participa menos das aulas com o professor de matemática, o que poderia indicar uma postura menos dialógica deste, mas Rogério transfere o motivo disso para si mesmo ao justificar que “ele não tem problema não ~~é~~ porque eu sou educadozinho em matemática hh eu levanto minha mão” (linhas 19-21). Acredito que a dupla negativa afasta o possível entendimento de ser uma questão do professor, e percebo ser uma construção de Rogério de suas emoções de incômodo e insatisfação por ter um docente com tal

postura. Subindo a sua entonação, diz que o real motivo de ‘falar menos em matemática’ é ser “educadozinho”, seguido de risos e mais uma explicação, nas linhas 19 e 20, ao dizer que “eu levanto minha mão”. O uso do diminutivo para se construir não como um aluno educado na matéria, mas “educadozinho”, expressa a avaliação negativa de Rogério de como ele enxerga a si mesmo, como em tom de deboche e ironia. Fica implícito, então, que nas demais aulas seu comportamento é distinto, por não ser necessário o movimento físico de levantar a mão para o professor passá-lo o turno de fala. Relacionando isso com as linhas 10-12, em que Rogério afirma que não tem “nenhuma experiência porque nunca tentei falar em matemática”, interpreto uma avaliação de afeto negativo na contradição que expressa ao primeiro negar ter o que informar sobre o professor de matemática. Enfatiza ainda com o advérbio de tempo “nunca” a negação de sua participação, que na mesma sequência é desmentida por ele mesmo. Com isso, percebo as crenças de Rogério acerca da postura do professor que i) deve fazer da sala de aula um contexto democrático; ii) deve permitir que o aluno se sinta seguro para contribuir para o aprendizado de forma ativa; iii) deve incentivar e respeitar “o valor de cada voz individual” (hooks, 2020 p.58).

A professora de espanhol é a próxima de sua reflexão, que identifico ter sido entendida como permissiva por Rogério, por meio de uma construção de uma oração com valor de condição e uma fala reportada, pronunciada com uma entonação ascendente e risadas: “se tiver falando em espanhol ↑”pode me interromper quando você quiser” hh.” (linhas 22-24). Percebo a fala como avaliativa, com afeto positivo por explicitar a negociação entre a professora e os alunos das condições para que seus momentos de fala sejam permitidos: desde que na língua espanhola, a qualquer hora da aula. A escolha lexical do verbo “interromper” tende a ter uma carga negativa, pois representa o cessar do turno de fala de alguém pela sobreposição de outro; no entanto, aqui, Rogério usa de forma positiva, representando a abertura de espaço que a professora de espanhol negocia com seus alunos. A fala reportada é, então, avaliativa, e indica um afeto positivo de satisfação com a conduta da docente que negocia a ‘interrupção’, o que condiz com as suas crenças acerca da postura do professor.

Os dois últimos professores que Rogério retrata são os que lecionam psicologia e história (linhas 26-28). Assim como a professora de espanhol, a de psicologia impõe uma condição para a participação dos alunos; neste caso, o assunto tem que ter “a ver com o conteúdo”, enquanto seu professor de história “não tem problema nenhum”, não tendo assim restrições. Fica claro, então, que a realidade do quadro docente de Rogério é de grande semelhança nos padrões de conduta em relação às regras que estabelecem em suas aulas, e isso não é por acaso. Nas linhas 30-31, ele diz que “por aqui eu escolhi professores assim”, retomando o que havia dito antes, no excerto 2 sobre estar em um contexto educacional que o permite a autonomia de decidir com quais pessoas quer ter aula. Ao Rogério refletir sobre quais as posturas dos docentes com que ele se desenvolve melhor e com quais não, ele pôde construir um contexto favorável para o seu aprendizado. Entendo a escolha lexical de “assim” como carregada de avaliação, por agrupar todas as emoções positivas que Rogério constrói sobre os professores escolhidos, como segurança, liberdade e atenção. Ainda por ser enfatizada prosódicamente, interpreto a construção totalizadora como avaliativa por conter também as qualidades docentes que, para ele, despertam suas emoções positivas. Rogério precisa que os professores promovam um “despertar do conhecimento e do reconhecimento de experiências” (Leal, 2022, p.9), para que o aluno se sinta estimulado e escutado, resultando em uma possibilidade de “educação libertadora que tem como fundamentos a democracia e o engajamento” (ibid).

Na linha 32, eu reafirmo a autonomia e vontade de mudança de Rogério quando digo “você fez esse caminho né”, enfatizando na prosódia o verbo “fez” para ressaltar a sua agentividade. Coavalio positivamente, então, a satisfação que Rogério constrói sobre ter feito suas escolhas em relação aos professores. A mudança de turno inicia-se com o uso de um advérbio adversativo “mas”, indicando o início de uma ideia em oposição ao que eu disse. Nas linhas 34 e 35 Rogério desenvolve o contraponto - “não é porque todo mundo aqui é legalzinho não hh é porque os chatos eu vou... passei”. Na construção opositiva de “legalzinho” x “chatos”, ele usa um tom de deboche/ironia aos professores americanos, semelhante ao que construiu no excerto

2. Retomo a parte “aqui a gente escolhe a sua aula né... aí eu comecei a falar com a menina a pessoa que faz a minha escolha de aula eu falei ↑“cara, chega, eu não vou mais ficar com professor malvado” (linhas 7 a 12). Como já interpretado, Rogério estabelece um limite do que é aceitável para ele na relação professor-aluno, consciente de que sua infelicidade e insatisfação com os docentes na aula é insustentável. As escolhas lexicais de “malvado”, no excerto 2, e de “chatos” (linha 34), no excerto 3, para se referir aos professores que recusou, indicam a expressão do afeto negativo de Rogério, insatisfeito com seus comportamentos. Ele exerce, portanto, seu direito de rejeitar formas de ensino e optar por outras que melhor o contemplem. Intuo que a sua procura seja por pessoas que mais correspondam às suas crenças sobre o que é ser um professor ideal - o que, pelo que Rogério listou, identifico como: i) lidar com o aluno como um participante ativo da sala de aula; ii) criar momentos de fala para os estudantes; iii) promover um espaço seguro para a fala dos estudantes. Se for diferente disso, não será possível desenvolver uma relação afetiva positiva com o docente.

O assunto do excerto começou quando, em nossa conversa, reconhecemos como o “tipo ideal” de aluno aquele que “fica sentado e calado”. No entanto, apesar de identificarmos ser uma realidade a cobrança desta postura por muitos professores e instituições de ensino tradicionais, discordamos fortemente dela. Eu, como uma aluna que me adequava ao padrão do “sentada e calada” de forma confortável, mas tinha consciência de como limitava meu aprendizado; e Rogério, como um aluno que estabelece sua participação nas aulas como regra. Acredito que, consoante a Freire (2021, p.132-133), “Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios são saberes necessários à prática educativa”. O mundo pode vir ao abrimos, como professores, a sala de aula para que isso seja possível. Proporcionar isso aos nossos alunos é “inaugura[r] com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (ibid, p.133). Por meio de culturas diferentes, os professores realizam suas formas de interação com os alunos, e alguns destes se reconhecem como também aprendizes, que podem se desenvolver na atuação profissional de acordo com as suas próprias maneiras idiossincráticas

(Allwright; Hanks, 2009). Alguns lembram que “a sala de aula nunca é a mesma” (hooks, 2020, p.211), e, por conta disso, os alunos têm voz ativa na composição da sua dinâmica.

Este excerto permite um maior entendimento acerca da crença do que Rogério considera primordial no comportamento dos docentes para que ele estabeleça relações afetivas positivas. É necessário, primordialmente, a valorização das vozes dos alunos, incluindo-as nas aulas ao incentivá-las de forma direta ou permitindo a participação a qualquer momento. O próximo excerto reforça a recusa de Rogério a dinâmicas relacionais em sala de aula que desconsiderem o papel ativo do aluno no aprendizado, aludindo ao “ensino bancário” (Freire, 2016).

O excerto 4 foi selecionado por conter falas reportadas retomadas de uma conversa anterior que tive com Rogério em que ele compartilhava acerca de sua preocupação em ter, no cenário de ensino norte-americano, professores que excluem a participação dos alunos. O contexto momentâneo do excerto é da conversa exploratória que tivemos via plataforma de vídeo *online*, geradora destes trechos analisados na pesquisa. Durante a conversa, apresentei algumas questões disparadoras para reflexão, as quais foram levantadas em nosso encontro prévio, informal. Como gatilhos para provocar novas percepções críticas de Rogério, apresentei a ele, no compartilhamento de tela, um documento com partes de nossa conversa anterior transcrita. A partir dela, retomamos o que havíamos dito anteriormente, e dei preferência às colocações que possibilitaram reflexões sobre a relação professor-aluno.

O presente excerto se inicia quando Rogério recupera uma de suas colocações transcritas, que o despertou atenção ao ler seu próprio discurso. No momento, eu estava lendo para ele outro enunciado produzido por ele na ocasião, no qual projetava o cenário de mudança para uma realidade que ninguém o conhecia. Rogério me interrompe e substitui a questão que eu estava retomando por outra, o que entendo ter sido um movimento para mudarmos de assunto. A partir da sua escolha do que retomar, seguimos a conversa comparando o contexto no qual vivia e idealizava na primeira conversa e o da segunda, como é possível ler neste excerto.

Excerto 5: “se me começarem a cuspir conteúdo vou cair pra trás”

Rogério	01	↑“se me começAREM A CUS <u>PIR</u> conteúdo
	02	hh vou cair pra trás” ((fala isso
	03	relendo a fala de nosso último
	04	encontro))

Anna Carolina	05 06 07 08 09 10	hh se não tiver afeto hh é que cê falou “parece que eu não vou conseguir ter relação com os professores de lá” ((falo lendo a transcrição)), você falando isso antes de <u>ir</u>
Rogério	11 12	é porque:: eu não sabia que ia poder <u>escolher</u>
Anna Carolina	13 14 15	é, ↑mas foi também a sua primeira impressão também né de qualquer forma
Rogério	16	foi... °foi°

Nas linhas 1 e 2, Rogério apresenta uma fala reportada de si mesmo, retomando a suposição que ele construiu antes de se mudar para os Estados Unidos e vivenciar a cultura escolar de sua nova realidade. Neste excerto, seu discurso é iniciado por um aumento de entonação em relação ao tom da conversa, indicando uma exaltada reação ao se deparar com a colocação que fez anteriormente. Parece que Rogério é surpreendido com a sua própria fala, reagindo com o que interpreto ser um misto de susto, estranheza e admiração consigo mesmo. O distanciamento temporal do momento dos dois encontros faz Rogério também se afastar das ideias que trocamos anteriormente, causando tais emoções. O tom de surpresa se mantém, reagindo, com a perspectiva de hoje, ao que efusivamente falou em uma ocasião com circunstâncias bem distintas. Consoante a Le Breton (2009, p.4), “A emoção é a própria propagação de um acontecimento passado, presente ou vindouro, real ou imaginário, na relação do indivíduo com o mundo”.

A expressão do discurso reportado dele mesmo inicia-se com uma a conjunção “se”, indicando a criação de um suposto cenário projetado sobre o seu ainda desconhecido contexto escolar nos Estados Unidos. Ele constrói a frase ocultando o sujeito, e inicia seu discurso com o uso do pronome pessoal do caso oblíquo fazendo referência a si mesmo primeiro, quando diz “↑se me começAREM A CUSPIR conteúdo hh vou cair pra trás” (linhas 2-3). Há a supressão de quem seriam as pessoas a “começarem a cuspir conteúdo”,

o que constrói uma posição de afastamento de Rogério de seus futuros docentes, relativos a um panorama completamente incógnito para ele. A ordem canônica da frase, portanto, é modificada para iniciar com a participação de Rogério na ação, colocando-se em primeiro plano. Ainda que seja paciente da ação, ele impõe a sua perspectiva/ ponto de vista para o ouvinte. Na retomada do seu enunciado, sua prosódia é altamente avaliativa na forte ênfase dada nos verbos auxiliar e principal, ainda mais no “cuspir”, o que parece provocar emoções de choque e fascínio de Rogério pela sua escolha lexical. Identifico o afeto negativo presente no uso desta palavra, que corresponde a um movimento natural que todo ser humano tem de expelir algo da boca, mas é culturalmente um comportamento desagradável e desrespeitoso. No sentido figurado, “cuspir” mantém o valor negativo, significando algo feito com desdém, com menosprezo. Rogério expressa, então, com uma linguagem metafórica, a insatisfação dele com professores que tratam os alunos como “recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador” (Freire, 2016, p.104). O conteúdo das aulas ministradas por estes educadores é “cuspidado” até que os recipientes estejam cheios, em uma atitude que deflagra o afastamento afetivo com a subjetividade de cada aluno. Ao contrário disso, Rogério espera encontrar nos professores uma postura que considere o envolvimento dos discentes, assim como seus respectivos contextos particulares para a construção das aulas. Quando o ensino não é considerado como um todo, “se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (Freire, 2016, p.104). Nisso consiste a conceituação de Freire de ensino “bancário” (2016), que alude à expressão “cuspir conteúdo”, metáforas criadas com semelhante crítica ao professor “cuja tarefa indeclinável é encher os educandos dos conteúdos da sua narração” (ibid, p.103). Rogério, por outro lado, recusa a experiência passiva de apenas receber um conteúdo transmitido, em prol de uma dinâmica em sala de aula que inclua a participação ativa dos alunos.

Na linha 1, há a marcação prosódica da risada de Rogério, que enfatiza sua reação momentânea à própria colocação. Alinho-me à colocação de Le Breton sobre a emoção consistir “num momento provisório, originando-se de uma causa precisa onde o sentimento se cristaliza com uma intensidade particular: alegria, cólera, desejo, surpresa ou medo” (2009, p.4), o que me leva a entender o riso de Rogério como uma projeção de um choque positivo com o sentimento que compartilhou

comigo no encontro anterior. Ao deparar-se com a carga avaliativa da expressão “cuspir matéria” e associar que foi algo dito por ele, Rogério reconstrói sua postura de insatisfação e afeto negativo ao tipo de ensino “bancário”, reafirmando o que disse. Acredito que isso mostra-o como um aprendiz capaz de se desenvolver como praticante da aprendizagem, em consonância à proposição de Allwright e Hanks (2009, p. 5-7), por ser consciente e crítico dos seus processos. Para Rogério, o trabalho em sala não deve considerar os alunos como “meras incidências, que recebem pacientemente, memorizam e repetem” (Freire, 2016, p.104), mas como participantes ativos que devem se desenvolver junto ao aprendizado. Isso ecoa também dois princípios da Prática Exploratória, que zelam pelo envolvimento de todos no trabalho, e que este seja para o desenvolvimento mútuo (Grupo da Prática Exploratória, 2020, p.8). Rogério requer uma experiência de aprendizado que considere as vozes dos alunos, e, para isso, o professor deve estar disposto a abrir mão do controle e da hierarquia canônica de transmissor de conteúdos, permitindo assim trocas de conhecimentos, sem “sobrepôr-se, nem sequer justapor-se aos educandos” (Freire, 2016, p.113).

Na linha 2, Rogério completa a retomada de uma de suas falas de nosso encontro anterior, mantendo a linguagem metafórica ao expressar sua reação aos professores americanos que lecionam conforme o ensino bancário (FREIRE, 2016) - “vou cair pra trás” (linha 2). Entendo a expressão popular, fora do contexto específico de Rogério, com uma carga afetiva negativa, ainda que remeta à emoção de surpresa do falante - que pode ser negativa ou até mesmo positiva, dependendo da sua prosódia e circunstância de uso. Neste caso, acredito que a linguagem figurada é construída por Rogério para enfatizar sua avaliação negativa de um cenário de sala de aula que condena, expressando seus afetos de insatisfação e infelicidade diante da chance de encará-lo. A possibilidade que levantava, na conversa anterior, de se deparar com professores que negligenciam a intercomunicação, faz ele já rejeitar um cenário imaginário em que a relação educador-educando não seja a que está habituado a desenvolver e cultivar. Rogério faz, então, projeções negativas para o seu desconhecido futuro, a partir do que já construiu como padrões de dinâmicas em sala de aula. Consoante a isso, Palmer (2012, p.91) afirma que “O aprendizado não acontece quando os alunos não conseguem expressar suas ideias, emoções, confusões, ignorância e preconceitos.

Na verdade, apenas quando eles conseguem expressar suas ideias é que existe uma chance de a educação acontecer”. Assim como Rogério postula, o processo de ensino-aprendizado será falho caso o aluno não seja ouvido. Para Freire (1997), o educador que ouve o educando se prepara para ser ouvido por ele, porque aprende a falar com ele e o ensina a ouvir também. Ainda que seja inevitável as diferenças de papéis, “os aprendizes são seres sociais que aprendem e se desenvolvem melhor em um ambiente de apoio mútuo” (Allwright; Hanks, 2009, p.5-7), entendendo que professores também podem ser aprendizes caso se desafiem a descer da torre de marfim. A predileção de Rogério é por estes docentes, tendo como crença que a dinâmica de ensino-aprendizado na qual haja espaços de interlocução para os alunos é a ideal para ele. A sua colocação metafórica “↑’se me comeÇAREM A CUSPIR conteúdo hh vou cair pra trás’” (linhas 1 e 2) pressupõe tal crença, que faz possível interpretar a construção de emoções negativas, como insatisfação, indignação e medo.

Nas linhas 5, 6 e 7, eu tomo o turno de fala de Rogério e digo “hh se não tiver afeto hh é que cê falou “parece que eu não vou conseguir ter relação com os professores de lá”. Começo rindo da escolha por ter retomado uma colocação que compartilhou comigo no último encontro e do conteúdo desta, e interpreto esta risada como avaliativa por projetar minha admiração pela forma efusiva que Rogério se expressa. Outro riso é dado, depois de “se não tiver afeto” (linha 4), quando coavalio com Rogério o comportamento dos professores que realizam o ensino bancário (Freire, 2016). Quando falo isso, refiro-me à possibilidade da ausência de afeto positivo na relação entre professores e alunos caso estes encarem aqueles como meros receptores, “recipientes”, passivos. Assim como Rogério, também me sinto mais segura e propícia para o aprendizado quando o educador é sensível às sensibilidades dos educandos, abrindo-os espaço acolhedores de escuta e de respeito. Miccolli (1997) afirma que “as experiências sociais e emocionais acompanham as cognitivas e que a variabilidade de desempenho dos estudantes pode ser atribuída a diferentes experiências prévias, crenças e relações emocionais em sala de aula” (Miccoli, 1997 apud Aragão, 2008, p. 298). Dessa forma, é possível estabelecer relação entre as emoções e crenças que temos com o nosso rendimento nas aulas, pois o

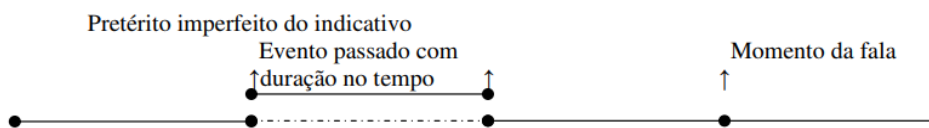
desenvolvimento cognitivo caminha junto ao social e emocional. A relação afetiva positiva entre professores e alunos pode, então, proporcionar uma experiência escolar mais benéfica aos que valorizam isso para o seu aprendizado, como eu e Rogério.

Mais uma fala reportada de uma conversa anterior que tive com Rogério é dita no excerto, agora por mim, “parece que eu não vou conseguir ter relação com os professores de lá” (linhas 6 e 7). Retomo-a a fim de mostrar a ele mais uma de suas concepções imaginadas do que seria sua nova realidade na escola nos Estados Unidos que reforça sua crença da importância da relação afetiva positiva com seus professores. Interpreto como carregada de afetos negativos, como medo, preocupação e insegurança, compreensíveis por corresponder a um cenário hipotético, diferente do que estava habituado. A escolha lexical do verbo “parece” alude à alta probabilidade de ocorrer o que Rogério teme, transparecendo, assim, sua avaliação, que, por sua vez, constrói suas emoções negativas. Ele exige a relação com o professor, a qual não vai ocorrer se “o sujeito se relaciona[r] com outros sujeitos exclusivamente a partir de como aparecem em seu campo de visão, necessariamente os transforma[ndo] em seus objetos” (Fleury, 1998, p.2 *apud* Ferraço, 2001, p. 94-95). Com o receio, então, das possíveis diferenças advindas de seu novo contexto cultural, elucida-se o posicionamento de Rogério de achar que poderia se deparar com professores desumanizadores, que não valorizam a troca. Como toda “emoção nasce da avaliação de um acontecimento” (Le Breton, 2009, p.7), acredito ser possível afirmar que o posicionamento de Rogério em relação à sua vivência nos Estados Unidos funda-se nas suas crenças sobre o que considera essencial para uma experiência positiva em sala de aula e sobre o que conhece e projeta do contexto escolar norte-americano, que, ainda que no plano hipotético, provocaram nele emoções negativas.

Nas linhas 10 e 11, Rogério reage à sua fala do encontro anterior, prévio à mudança para os Estados Unidos, em que ele explicita o motivo de ter tido os receios sobre os professores de sua nova escola: “é porque:: eu não sabia que ia poder escolher”. Interpreto o prolongamento da vogal no final da conjunção explicativa “porque” como uma hesitação de Rogério ao se deparar com uma avaliação sua que se deu de forma diferente na prática. Depois da

conjunção, o tempo verbal usado foi do presente para o pretérito imperfeito, que, conforme indicado na figura abaixo, é relativo a um momento discursivo anterior ao momento de enunciação, com duração no tempo.

Figura 1 - Linha temporal do tempo verbal Pretérito Imperfeito



Fonte: (SOUZA, 2007, p.5)

O período anterior à sua ida para a Flórida foi alimentado e reforçado pelas crenças de Rogério que seu novo e ainda desconhecido contexto pedagógico não seria capaz de oferecer o que considera mais importante: a relação afetiva positiva com o professor. Assim, evidencio o evento passado de Rogério ter cultivado crenças e emoções negativas durante os meses antes de começar o ano letivo. Com o uso das conjunções no pretérito imperfeito dos verbos “sabia” e “ia”, interpreto a projeção de afeto positivo de satisfação, manifestado pela surpresa e maravilhamento com a possibilidade de autonomia na escolha dos seus professores. No excerto 3, analiso e interpreto o que ele diz sobre, inicialmente, ter encontrado muitos professores que não possibilitavam o desenvolvimento de uma relação afetiva positiva, o que o afligia. Isso confirmou sua crença sobre a cultura norte-americana ter dinâmicas afetivas mais distanciadas, espelhando as críticas de bell hooks sobre o país, retomadas por Leal (2014, p.4) quando diz que “a principal dinâmica de sociedades marcadas por relações de opressão é a desvalorização e desumanização das pessoas”. No entanto, como o enquadre pedagógico do *high school* permite que o aluno seja autônomo em relação à sua grade de horários, Rogério pôde fazer alterações nas aulas que desgostava, o que promoveu uma nova realidade para seu contexto escolar. Professores que julgou no excerto 3 como “malvados” (linha 12) foram substituídos por “pessoas carinhosas” (linhas 16-17), o que demonstra que, para Rogério, as práticas afetivas positivas transformam seu no cotidiano da sala de aula. Assim como Zembylas (2004), entendo que a análise das tomadas de decisão de Rogério, relacionadas com “suas emoções [,] revelam as dimensões avaliativas, sociais e políticas das emoções

envolvidas”⁴² (Zembylas, 2004, p.193). A autodeterminação do co-pesquisador em buscar reverter sua insatisfação e infelicidade com seus professores mostra sua perspicaz avaliação do que não estava funcionando para ele, consciente da importância do afeto positivo para o seu aprendizado. Além disso, as emoções negativas que Rogério achou que teria com os docentes norte-americanos, e que se concretizaram na prática, transparecem elementos sociais e políticos, como os analisados no excerto 6, em que ele critica o sistema de ensino americano e exalta o brasileiro.

Tomo o turno novamente e tento reafirmar o meu discurso do turno anterior, em que trouxe a fala reportada de Rogério para mostrá-lo suas avaliações negativas das expectativas sobre o ensino americano. Nas linhas 13 e 14, eu falo “é, ↑mas foi também a sua primeira impressão também né de qualquer forma”. Concordo sem muita intensidade com a colocação anterior de Rogério sobre ser decisiva a questão dele não saber da sua autonomia em relação à escolha de professores, expresso pelo verbo “é”, que perde a força depois que aumento a entonação da voz e evidencio a circunstância de suas avaliações negativas. Usando a conjunção adversativa “mas” para introduzir uma justificativa sobre ele ter tido a concepção acerca das condições educacionais norte-americanas. Com um uso duplo de “também”, entendo uma tentativa enfática de colocar para ele a validade da “sua primeira impressão”, pertinente de ser repensada para acessar suas crenças e emoções da conversa anterior - referente ao momento em que ele estava vivendo, ainda morando no Brasil. O uso de “né”, um marcador discursivo, ilustra o meu movimento de incitar a concordância de Rogério ao meu ponto de vista. Para mim, a investigação da relação professor-aluno me é muito cara, sendo o objetivo central desta pesquisa promover mais entendimentos sobre os impactos desta para o ensino-aprendizado, focalizando na realidade de Rogério. Por conta disso, procuro provocá-lo a expandir sua reflexão sobre a própria trajetória, buscando contribuir para uma maior compreensão da experiência emocional no ensino (Zembylas, 2004). No entanto, a resposta que tenho dele é sua concordância,

⁴² Do original “her emotions reveal the evaluative, social, and political dimensions of the emotions involved”.

com um uso duplo do verbo, sendo o segundo dito com uma entonação bem baixa, o que acredito indicar uma indisposição dele de seguirmos com essa temática.

Não avaliei pertinente a continuação do trecho selecionado neste excerto por não conter uma reflexão expandida sobre a relação professor-aluno no contexto momentâneo de Rogério. Sua participação neste momento da conversa não correspondeu às expectativas que eu tinha sobre um possível desenvolvimento acerca do comportamento que ele temia ter dos professores americanos, a partir da concepção que tinha antes de se mudar para sua atual cidade. Ainda sim, o excerto é oportuno por ser mais uma evidência da importância da relação professor-aluno para o processo de aprendizado de Rogério. A preocupação que tinha com o possível cenário de docentes norte-americanos reproduzindo o “ensino bancário” (Freire, 2016) que, conseqüentemente, afetaria sua construção de laços afetivos e de aprendizados é fundamentada no excerto seguinte.

O excerto 6 respalda as crenças que Rogério constrói acerca da relação professor-aluno usual no contexto de sua escola na Flórida, semelhante ao que explicitou pensar antes de adentrar nele. Ele faz uma reflexão sobre o sistema de ensino do Brasil e dos Estados Unidos, explicitando suas concepções alinhadas com o primeiro e fortemente insatisfeito com o segundo.

Este excerto é a resposta elaborada por Rogério para a pergunta que eu faço sobre ele sentir falta de algo do ensino no Brasil e que não encontra no sistema escolar americano. A indagação surgiu porque, na continuação do excerto 4, em que Rogério constrói avaliações sobre o comportamento de seus professores, percebo que sua postura crítica de os problematizar é ativa em um contexto em que é possível escolher seu docente. No entanto, entendo que tais incômodos não poderiam se transformar em atitudes semelhantes no Brasil, já que, na escola em que ele estudou até o 1º ano do ensino médio, em 2021, não era possível a mudança de professor em caso de insatisfação com a sua cultura em sala de aula. Esta característica do sistema de ensino americano foi, então, algo que possibilitou, como interpretado no excerto 3, uma mudança positiva no cenário de aprendizado de Rogério e das relações professor-aluno estabelecidas. O diferente contexto parecia, por suas avaliações, vantajoso para ele. Questionei-lhe, então, se sentia falta de algo da escola brasileira, e fui surpreendida com a resposta: “no Brasil a

gente realmente aprende, né?”. Pela escolha metodológica desta pesquisa ter sido realizar uma conversa exploratória, que é um “espaço de escuta e acolhimento que [vai] muito além de uma mera conversa” (Nunes, 2022, p.62), pois “visa explorar e aprofundar experiências de ensino, de formação, de pesquisa, de vida.” (ibid), pedi para Rogério desenvolver o que entendia como ‘realmente aprender’ no ensino brasileiro. Com esta proposição, intenciono fazê-lo desenvolver suas crenças, levando em consideração que refletir sobre o aprendizado envolve a relação professor-aluno.

Excerto 6: “no Brasil a gente aprende pra ser cidadão, aqui a gente só aprende pra passar pro próximo nível”

Rogério	01	é:: no Brasil a gente aprende pra
	02	ser cidadão, aqui a gente só aprende
	03	pra passar pro próximo nível. é:: é
	04	é um terror, aqui eu não aqui você
	05	pode escolher pra não fazer tipo
	06	humanas sabe, °obrigada querido°
	07	((se referindo ao gato dele passando
	08	em cima de seu computador)) você só
	09	tem que fazer tipo uma ciência
	10	social, aí você pode escolher
	11	história, mas você também pode
	12	escolher psicologia, e começa a
	13	ficar meio confuso né, confuso pra

	14	mim
--	----	-----

Rogério tece meu pedido de desenvolver a opinião sobre o Brasil promover uma educação que os alunos ‘realmente aprendem’, ao contrário do que é viabilizado aos jovens estadunidenses. É importante pontuar que esta é uma visão particular de Rogério, como pessoa e estudante, levando em consideração que os “contextos históricos e socioculturais exercem grande influência na forma como [se] entendem o mundo e expressam seus afetos e julgamentos” (Nóbrega; Griffó, 2021, p.154). Seu ponto de vista advém de sua vivência, no Brasil, em uma escola particular na zona sul do Rio de Janeiro, na capital, e de uma escola pública em Windermere, uma cidade no estado da Flórida, nos Estados Unidos. A cumulação das perspectivas específicas do contexto brasileiro e do americano fazem com que Rogério, portanto, avalie sua realidade a partir do panorama subjetivo de valores, crenças e entendimentos, expandindo-os.

Nas linhas 1 e 2, Rogério deflagra o que queria dizer anteriormente com sua colocação “no Brasil a gente realmente aprende”, ao construir a finalidade “pra ser cidadão”. Interpreto a escolha lexical do substantivo “cidadão” como uma avaliação positiva de afeto de satisfação, já que parece ser o que Rogério mais estima na experiência vivida nos anos no país. Sua crença acerca do aprendizado fundamentado na cidadania corresponde aos valores de sua antiga escola, pautados em fortes conceitos de comunidade e de humanização do indivíduo. No entanto, sabe-se que a realidade brasileira, infelizmente, falha em reproduzir estas concepções, ainda que, na Constituição (1988), em seu artigo único, a finalidade proposta nos níveis do ensino básico proponha-os: “Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”. Já em relação ao ensino médio, destaco os seguintes artigos da Constituição (1988):

- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

Sendo assim, é notória a preocupação estatal com o desenvolvimento cidadão, ético, autônomo e crítico dos brasileiros, mas que não se confirma na prática na forma como as escolas do país conduzem o estipulado pela Constituição. Como tantas leis, as voltadas à educação falham em ser aplicadas, devido a inúmeras questões, como a escassa disponibilidade de recursos para possibilitar um ensino de qualidade de forma uniforme no país e a péssima realidade de trabalho de grande parte dos professores brasileiros, principalmente os de escolas públicas. Nas particulares, ainda que a qualidade do contexto possa ser melhor, deflagra-se outra problemática: a mercantilização do ensino. Muitas são as escolas hoje assumidas por empresas, o que trouxe uma visão corporativista à educação e, conseqüentemente, ao aluno e sua família, vistos como “clientes”, e, a educação, como “produto”. Ainda, esta padronização do ensino-aprendizado na rede particular de ensino tende a dificultar a relação professor-aluno, pois a uniformização das aulas prevê e requer também a das interações, para que os devidos resultados objetivados sejam alcançados. Neste contexto, “a individualidade subjetiva é o inimigo mais temido - uma caixa de Pandora de opiniões, tendenciosidade e ignorância, que distorcerá nosso conhecimento assim que a tampa se abrir.” (Palmer, 2012, p. 67). Como o conhecimento deve ser um só - aquele presente nas apostilas -, não cabe a escuta e a troca daquilo não previsto, que pode ameaçar a ordem. Consoante a Freire, isso converge à realidade de “um ensinar e de um aprender tão tecnicamente tratados, tão bem cuidados e seriamente defendidos da natureza política do ensinar e do aprender que torna a escola os sonhos de quem pretende a preservação do status quo” (Freire, 1997, p. 13). Não se provoca a individualidade subjetiva de alunos nem de professores, já que a finalidade do ensino não é desenvolver a humanidade e a comunidade, mas de controlar os resultados palpáveis, como notas e desempenhos.

Rogério, por outro lado, experienciou uma educação dedicada a aplicar os valores convencionados pela Constituição brasileira (1988), o que provocou uma grande fricção quando se deparou com o tipo de aprendizado americano. Nas linhas 2 e 3 do excerto, ele afirma que “aqui a gente só aprende pra passar pro próximo nível”. Nos Estados Unidos, referido como “aqui” pela localização geográfica de Rogério, o ensino não privilegia a construção crítica e emancipatória que ele estava habituado no Brasil. Entendo o uso do advérbio de

exclusão “só” como avaliativo, projetando um afeto negativo de limitação. Esta escolha lexical indica a redução da potencialidade educacional que Rogério sabe ser possível, mostrando-se como um aprendiz que leva a aprendizagem a sério (Allwright; Hanks, 2009, p.9), já que não quer se contentar com apenas “passar pro próximo nível”. O ensino, para ele, parece ser limitante e insuficiente se tem como finalidade primordial seguir um conteúdo programático necessário da série, preparando assim o aluno para ir para a próxima. A objetividade deste processo de ensino-aprendizagem provoca emoções negativas a Rogério, que parece se sentir impotente e subaproveitado, já que deve ser passivo diante do ensinamento do conteúdo a ser cobrado na prova. Coincidente a Freire (2016), identifiquei Rogério como consciente desta objetividade e com clara percepção de si mesmo e do mundo *em* que e *com* que está. A realidade americana na qual está inserido, ainda que não corresponda às suas crenças de aprendizado ideal, permitiu a continuação do desenvolvimento de Rogério como praticante da sua aprendizagem (Allwright; Hanks, 2009, p.9), na medida em que ele se manteve crítico ao seu contexto.

Na linha 3, Rogério enfatiza seu afeto negativo pelo aprendizado estimulado pelo sistema americano com a avaliação “é:: é é um terror”. O alongamento da vogal e a repetição do verbo apontam uma hesitação na escolha lexical a ser feita, talvez por se questionar qual nível de intensidade melhor expressaria sua insatisfação. A escolha então de “terror” ilustra um forte incômodo de Rogério pela forma que seu ensino é conduzido, tendo em vista que a palavra alude a uma condição de horror extremo, difícil de suportar. O desagrado condiz com sua crença da educação como um processo social, de formação de criticidade, humanidade e do senso de comunidade, tal qual o desenvolvimento da cidadania do estudante.

O contexto macropolítico americano diferencia-se do brasileiro por, essencialmente, não haver uma Constituição única para todo o país, já que se aplica o Federalismo, em que o poder é dividido entre o governo federal e todos os estaduais. Isso permite que cada estado desenvolva sua própria legislação, correspondente aos interesses da população e de seus respectivos representantes. Na educação, as decisões também são divididas entre os governos, tendo o Federal o principal objetivo de “promover o desempenho do aluno e a preparação para a

competitividade global, fomentando a excelência educacional e garantindo a igualdade de acesso”⁴³ (Departamento de Educação dos Estados Unidos, 2021). Diante disso, é perceptível a diferença de prioridades que o governo brasileiro e o americano elencam sobre o ensino, prevalecendo para o primeiro a importância com a cidadania, a ética, a autonomia e a criticidade, e para o segundo o desempenho e competitividade. Esta distinta condução dos encaminhamentos educacionais converge com as falas de Rogério sobre as suas experiências como aluno nos dois países, mas, como o objetivo desta pesquisa não é tecer reflexões sociopolíticas, aponto estas questões para ampliar os entendimentos acerca das crenças e avaliações construídas por ele.

Rogério parece almejar uma “educação libertadora, com base na educação plural e democrática [que valorize], assim, o trabalho com vistas ao bem coletivo e não à competitividade.” (Leal, 2022, p. 9). A realidade do panorama educacional brasileiro, tendo em vista os vestibulares e a consequente corrida para o ingresso ao ensino superior, torna inevitável a competitividade, mas, ainda sim, muitas são as escolas que se preocupam com a diversidade e a humanidade, tal como Rogério afirma ter sido ensinado. Na cultura americana, no entanto, o aprendizado diverge fundamentalmente, na perspectiva de meu co-pesquisador. Entre linhas 3 e 5, ele desenvolve sua colocação: “é um terror, aqui eu não aqui você pode escolher pra não fazer tipo humanas sabe”. O uso duplo de “aqui” projeta sua ênfase no recorte que faz, especificando que é sobre o seu contexto na cidade de Windermere, no estado da Flórida. No primeiro uso, Rogério inicia uma construção na primeira pessoa do singular, “eu não”, mas logo refaz o uso de “aqui” e substitui pela terceira pessoa do singular, despersonalizando sua fala. Entendo como um afastamento de Rogério para construir uma situação hipotética, que não corresponderia às suas escolhas. Como já apresentado no excerto 2, o seu contexto escolar o permite ser autônomo em relação às aulas que quer fazer em cada semestre. Quando ele diz que é possível “não fazer tipo humanas sabe”, a colocação é carregada de afeto negativo de insatisfação, por ser complementar ao seu sentimento de “terror”. Para Rogério, então, o que os

⁴³Do original: “promote student achievement and preparation for global competitiveness by fostering educational excellence and ensuring equal access”. Acessado em 03/08/2023 - <https://www2.ed.gov/about/overview/fed/role.html>.

brasileiros se referem como as matérias de humanas (história, geografia, filosofia e sociologia), na sua atual escola não são estabelecidas da mesma forma obrigatória. Interpreto que sua avaliação negativa corresponde à sua crença do que é essencial ensinar e aprender para “ser cidadão” (linha 1-2). Por outro lado, a negligência do estudo de conteúdos que, para ele, são fundamentais para a construção de civilidade, humanidade e senso de comunidade, corresponde à sua crença do que é um ensino mecanizado.

Entendo também, em consonância com Huston (2010, p.13), que muitos falantes “tendem a usar certas avaliações por causa das posições ideológicas que sustentam e que acreditam que seus interlocutores possuem⁴⁴”. Rogério sabe que eu, como professora de português e pesquisadora voltada às relações na sala de aula, com um olhar social para a linguagem, tenho posições e crenças semelhantes às dele. Entendo, então, sua fala como consciente de minha compreensão de suas avaliações de afeto negativo relativas ao ensino que não tem como obrigatórias as matérias de humanas. Pelo contrário, “você só tem que fazer tipo uma ciência social, aí você pode escolher história, mas você também pode escolher psicologia” (linhas 7-10). Rogério continua sua explicação para mim sobre ser um “horror” o aprendizado nos Estados Unidos, ressaltando a sua avaliação negativa com o uso do advérbio de exclusão “só”, que projeta um afeto negativo de limitação. O uso de “tem que” indica obrigatoriedade, a qual ele considera insuficiente ser apenas de “uma ciência social” para sua grade e para a dos demais estudantes americanos, que, por isso, pecam em desenvolver suas construções cidadãs. Essa grande peculiaridade do seu novo contexto escolar equipara as matérias de ciências sociais, deixando para a escolha subjetiva do aluno qual quer fazer, o que provoca emoções conflitantes em Rogério, quando afirma, nas linhas 10 a 11, que “começa a ficar meio confuso né, confuso pra mim”. Consoante à Zembylas (2004, p.2), entendo “as emoções não apenas como questões de disposições pessoais (privadas) ou qualidades psicológicas, mas também como experiências sociais e culturais que são construídas pela forma como

⁴⁴ Do original: “tend to use certain evaluations because of the ideological positions that they hold and that they believe their interactants hold”.

o seu trabalho (neste caso, o ensino) é organizado e conduzido”.⁴⁵ Aqui, percebo o trabalho como o processo de aprendizado de Rogério, praticante da sua aprendizagem (Allwright; Hanks, 2009, p.9), que a molda pela construção de crenças que têm acerca desta. Neste caso, quando ele diz que a escolha de apenas um tipo de ciência social provoca o sentimento de confusão, esta se dá por como construiu seu entendimento da educação e sua divisão, e por suas considerações próprias sobre esta. Ainda, é importante ressaltar que a mãe de Rogério é assistente social, o que atribui a ele uma disposição ainda maior pelas matérias de humanas.

Rogério está gerando entendimentos sobre um contexto educacional que não está satisfeito, pois sente-se limitado pelo tipo de aprendizado que é submetido. Isso impacta diretamente na relação que vai estabelecer com seus professores, já que, consoante à Lanas e Zembylas (2014, p.32) “usamos uma parte integrante do que está sendo produzido: quando construímos sobre a raiva, obtemos raiva; quando construímos sobre o amor, amor é o que obtemos”⁴⁶. A associação, portanto, entre as emoções e a construção das relações se dá na atribuição inevitável de nossos estados emocionais às trocas afetivas tecidas.

Acredito que este último excerto apresenta a crença fundante de Rogério sobre a educação como meio de formação social e interpessoal, que reverbera nas demais crenças acerca do contexto pedagógico que emergem na conversa. Ao longo das análises, é possível perceber como a relação professor-aluno é essencial para o seu desempenho nas matérias, pois o seu aprendizado precisa ser coconstruído. Dessa forma, não é qualquer relação com os docentes que o permitirão isso, mas aquela em que haja afeto positivo. Os excertos 2, 3 e 4 evidenciam a interpretação que faço da crença de Rogério no ensino colaborativo, que envolve o aluno, reconhecendo-o como participante ativo do processo educacional. Fica claro como o co-pesquisador preza por trocas afetivas positivas que contenham respeito, cuidado e carinho, alinhadas a uma ética amorosa, que entendo consoante à ideia de hooks (2020), pensada por Leal (2022, p.4) como o “reconhecimento da interdependência e da necessidade de as pessoas assumirem compromissos umas

⁴⁵ Do original: “emotions not only as matters of personal (private) dispositions or psychological qualities, but also as social and cultural experiences that are constructed by how one’s work (in this case, teaching) is organized and led.”

⁴⁶ Do original: “we use a part and parcel of what is being produced: when we build on anger, we get anger; when we build on love, love is what we get”.

com as outras e com tudo que as cerca”. Evidencia-se o valor positivo que Rogério constrói em relação aos professores que tenham uma conduta inclusiva em sala de aula, incentivando e propondo a participação dos alunos.

Entendo que as conversas exploratórias ofereceram espaço discursivo para Rogério e eu discutimos sobre o afeto em sala de aula, e entendermos mais profundamente nossas questões. No próximo capítulo, apresento as considerações momentâneas refletidas após as trocas com o aluno-colaborador.

Entendimentos momentâneos

Neste capítulo final, retomo os objetivos e as motivações desta pesquisa, para então tecê-los junto aos entendimentos momentâneos construídos a partir da análise dos trechos escolhidos das conversas exploratórias. Busco, com isso, esclarecer a coesão do trabalho realizado, deflagrando reflexões e considerações acerca do analisado nos excertos selecionados, e como tais proporcionaram inteligibilidades sobre as afetividades na relação professor-aluno para Rogério e para mim. Mais uma vez, destaco a intenção da investigação alinhada à Prática Exploratória, sem a pretensão de criar teorias acerca da questão pesquisada, mas de possibilitar ao aluno-colaborador e a mim entendimentos sobre nós mesmos. Com os prismas, então, dos estudos da Prática Exploratória e da Avaliação, busquei interpretar e analisar as marcas discursivas que colaboraram para a construção discursiva das emoções e crenças de Rogério e minhas sobre a relação professor-aluno. Queria entender como as nossas experiências em sala de aula podiam ser afetadas pelos afetos movidos e sentidos nesta relação.

Em concordância com o apresentado na introdução, as motivações para a presente investigação se iniciaram quando eu ainda estava na escola, reflexiva acerca dos incômodos sentidos pelas relações afetivas negativas com alguns professores e o impacto disso no meu aprendizado. Conforme a jornada na graduação de Letras me proporcionava novos enquadres em sala de aula, a posição de professora me despertou reflexões diferentes, com mais um ponto de vista - o da minha postura relacional com os alunos. Fez-me sentido, então, desenvolver uma pesquisa que investigasse a relação professor-aluno com um outro participante-colaborador, que colaborasse com sua perspectiva de aluno, papel desempenhado por Rogério.

A escolha por nomear o capítulo final de ‘entendimentos momentâneos’ é na intenção de deixar claro como entendo o que foi coconstruído nesta pesquisa com a perspectiva que tenho hoje, iluminada pelas escolhas teórico-metodológicas. Em trabalhos futuros, outras perspectivas podem iluminar diferentes encaminhamentos para estas conversas exploratórias. A presente investigação e seus desdobramentos são, então, relativos ao que escolhi enfocar, em detrimento de

outros possíveis caminhos e olhares para os dados. Ainda, entendo que estudar as relações da e na sala de aula é um processo aberto e indefinido, constantemente inconstante. A vida e a escola permeiam-se, a segunda não pode ignorar a primeira, mas sim incluí-la, pois acredito que a relação pedagógica envolve mais do que um processo informativo. Sendo assim, os entendimentos aqui são vistos como momentâneos por poderem ser revisitados, repensados e (re)negociáveis, haja vista a inevitável mutabilidade dos participantes e de nossas concepções acerca da sala de aula. As reflexões a serem apresentadas a seguir, portanto, foram feitas a partir dos contextos momentâneos, locais e situados dos participantes. O encaminhamento principal destas foi a busca por entendimentos acerca das crenças e emoções construídas pelos participantes sobre as relações afetivas com os professores em nossas trajetórias pedagógicas.

Motivada a investigar os aspectos emocionais da relação professor-aluno, propus uma pesquisa em que eu pensasse junto a um ex-aluno como vemos, experienciamos e sentimos em sala de aula esta relação. Em consonância com Allwright, “parece razoável crer que, a fim de alcançar um entendimento do contexto da sala de aula, os professores deveriam buscar a contribuição dos alunos nesse sentido, na tentativa de estabelecer o equilíbrio no ambiente pedagógico” (Cerdeira, 2010, p. 12). Consciente que cada caso é único, pois os laços que criamos uns com os outros são subjetivos, como os seres humanos plurais que somos, escolhi trabalhar apenas com um co-pesquisador, Rogério. A investigação, então, voltou-se, principalmente, aos contextos de ensino vivenciados por ele em sua trajetória escolar - no Rio de Janeiro, na escola onde nos conhecemos, e na Flórida, onde atualmente vive com a sua família. Não pretendia fechar a temática da relação professor-aluno em nenhuma questão em específico, tendo em vista o objetivo em colocar-me de forma igualitária com Rogério em nossa conversa exploratória. A única condução que fiz foi a retomada de uma conversa exploratória informal que tivemos anteriormente, pontos conversados em outro momento discursivo entre nós, pertinentes por terem sido construídos quando o copesquisador ainda residia no Brasil. Sendo assim, a análise contém partes em que compartilho com Rogério antigas colocações suas, provocando-o a refletir sobre elas a partir do seu contexto e ótica do momento presente. A mudança de país e, conseqüentemente, de escola, fez com que as contribuições do co-pesquisador também alterassem sua

perspectiva, pois estava em um novo contexto pedagógico. Entendi que Rogério, assim como eu, é um sujeito passível a mudanças, tais quais as grandes que viveu, experienciando agora um contexto pedagógico norte-americano. Abracei a mudança inesperada de sua realidade e considerei bastante pertinente aproveitar e incluir suas novas circunstâncias para contribuir na reflexão sobre as relações entre professores e alunos. As reflexões a seguir dão-se, principalmente, às crenças de Rogério e minhas sobre a relação entre o aprendizado e o envolvimento dos professores neste processo.

Aparentava-se certamente enriquecedor para o meu objetivo de pesquisa escolher trechos da conversa em que Rogério traça comparações entre o ensino americano e o brasileiro, pois paralelos possibilitam mais entendimentos, fornecendo novas perspectivas. Ainda que não quisesse focar apenas nisso, apresento nos excertos 2 e 5 partes em que a diferenciação entre contextos foram julgados produtivos para refletir sobre a relação afetiva entre professores e alunos. Neles, Rogério diz que “o professor americano é:: pode ser muito mais grosso que os brasileiros >↑não que os brasileiros sejam< um mar de carinho” (Excerto 2; linha 1-3) e “no Brasil a gente aprende pra ser cidadão, aqui a gente só aprende pra passar pro próximo nível” (Excerto 5; linha 1-3). Em ambos os trechos, acredito que Rogério avaliou os docentes e o sistema de ensino dos dois países, expressando suas emoções negativas em relação aos docentes que agem sem carinho. Entendi que tais avaliações expressam as crenças de Rogério em um processo de ensino-aprendizado que envolva a amorosidade e desperte a criticidade do aluno, papel que entende como ativo e interativo. Ele acredita, como Freire (2021, p.134), que “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Para Rogério, o trabalho em sala de aula deve ser colaborativo e construtivo, indo além da hierarquia de que um fala e os demais ouvem. Sobre isso, Freire (ibid, p.138) também afirma:

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isso inexistente esta confiança na antialogicidade da concepção “bancária” da educação.

Em outras partes da análise esta crença de Rogério pode ser reafirmada e desdobrada, como no excerto 3, em que ele explicita por meio da descrição dos comportamentos dialógicos dos professores, evidenciando sua preferência aos que valorizam as vozes dos alunos e incluem-os nas aulas, por meio de incentivos, proposições ou requerimentos. Assim interpretei por perceber emoções de satisfação de Rogério ao contar sobre as culturas de sala de aula de cada professor, encerrando com a seguinte fala: “↑é diferente né, eu acho que >sei lá< porque aqui eu escolhi professores assim” (excerto 2; linhas 28-30). Ao escolher apenas docentes com comportamentos condizentes ao que o co-pesquisador entendia como ideal para ele, entendo a revisitação de suas emoções, emergidas da avaliação das trocas com os professores, a partir de seu sistema de valores (Le Breton, 2009). Vejo como consolidada a crença no “diálogo [como] uma exigência existencial” (Freire, 2021, p.135). Sendo assim, as emoções positivas que Rogério expressa reforçam a valorização do ensino dialógico, que impulsiona seu aprendizado. Ainda ressoando Freire (ibid), “[se o diálogo] é o encontro entre em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro”.

No excerto 4, foi possível compreender, a partir de outra avaliação mais sobre as crenças de Rogério em relação ao comportamento que espera dos professores, coavaliados por mim. Quando afirma ↑“se me começAREM A CUSPIR conteúdo hh vou cair pra trás” ((fala isso relendo a fala de nosso último encontro)) (excerto 4; linha 1-3), percebo o sentimento de rejeição ao ensino “bancário” (FREIRE, 2016). Alinho-me à Barcelos (2006, p.18) ao entender a coconstrução das crenças a partir de nossas experiências, “resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação”. Ao se deparar com o novo contexto educacional, Rogério retoma suas crenças elaboradas na sua vivência no Brasil, o que o faz, naturalmente, transpor o que experienciou e construiu para as próximas experiências. Assim, suas emoções incômodas de insatisfação com um cenário em que não haja uma relação inclusiva dos professores com os alunos, sem incluí-los na construção das aulas, reforça a crença de Rogério na importância do envolvimento de todos no trabalho.

Sua voz, como pessoa e aluno, deve ser considerada, ouvida e acolhida pelos professores. Como questiona Freire (2021, p.136) “Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?”. É visto como fundamental, então, para Rogério, a abertura sensível dos docentes para o processo de aprendizado de cada aluno, assim como de espaços acolhedores de escuta e respeito. Assim como ele, também percebo a expansão do potencial do meu aprendizado quando o professor proporciona a emoção positiva da segurança em sala de aula, criando um universo estimulante, protegido com apoio, em detrimento de julgamentos.

Acredito que é possível afirmar a forte valorização de Rogério do seu processo de ensino-aprendizagem, apreço pelo ensino e a importância dos professores para que os conhecimentos sejam possibilitados. No excerto 2, quando diz “você se dá muito bem em matemática, mas você não tem uma rela- você não gosta do professor, você vai só reutilizar um conhecimento que já é seu, você não vai efetivamente criar nada novo, entende?” (excerto 2, linhas 9-14), ficam evidentes as três partes da afirmação. O enaltecimento que Rogério faz da relação com os professores mostra como o afeto positivo com estes mobiliza seu aprendizado. Nesta pesquisa, é nítida a crença que compartilho com o Rogério acerca de como os afetos afetam o ensino. Almejamos, como Barcelos e Coelho (2016, p.137), que “Com o tempo, a ressonância de positividade pode construir relacionamento, laços sociais e compromisso. Os professores podem oferecer mais carinho em salas de aula com emoções e conexões mais positivas para os alunos⁴⁷”.

Levando essas reflexões e entendimentos adiante, entendo que as conversas exploratórias foram extremamente importantes para mim e acredito que também para Rogério, que expressou ter sido muito gratificante ter um espaço em que sua voz fosse contemplada. Naturalmente, as opiniões, emoções e considerações que os alunos desenvolvem acerca de suas experiências escolares são negligenciadas, não só pela hierarquia vertical imposta, mas também pela suposição irreal de que todos

⁴⁷ Do original: “Over time, positivity resonance may build embodied rapport, social bonds and commitment. Teachers can provide more caring classrooms with more positive emotions and connections for students”.

os estudantes têm a mesma experiência. Acredito que homogeneizá-los é negar suas individualidades, e, conseqüentemente, permite uma conduta única no diálogo com os alunos - caso houver. Vejo, então, a importância da presente pesquisa em possibilitar um espaço seguro para Rogério se sentir bem ao compartilhar comigo suas questões, mostrando para os estudos da sala de aula o potencial das investigações que incluem as vozes dos alunos. Além disso, o estudo aqui feito propôs um viés autoetnográfico, o qual o potencial também pretendo destacar como enriquecedor para o processo da pesquisa, que inclui as vivências e emoções do pesquisador, entendendo-as mais do inerentes ao que investiga, mas como relevantes para a construção de significados sobre a temática.

Almejava que a minha participação nas conversas exploratórias fosse ter mais pontos relevantes para discutir a relação professor-aluno, mas acredito que isso pode ter sido fruto do meu olhar predominante às colocações de Rogério. Em uma futura pesquisa, posso propor uma perspectiva centralizada para o que expresse e construo com Rogério, destacando as minhas emoções e crenças. Nesta, estou satisfeita com o recorte escolhido; acessei minhas próprias vulnerabilidades como aluna e professora, presentes na forma como me relaciono e pesquiso com Rogério. Ainda, sinto que a perspectiva aqui lançada por mim foi apenas da Anna Carolina aluna, na relação com os professores, revelando não muito sobre a trajetória como professora. Acredito que, em projetos futuros, posso considerar a relação professor aluno focalizando nos meus entendimentos sobre a temática, a partir da minha vivência como docente.

Por mim, afirmo que, seja na posição de aluna ou de professora, minha crença central se relaciona a um ensino que envolva a amorosidade e o cuidado, indo além das posições hierárquicas pré-estabelecidas que reforçam “os sistemas de dominação existentes” (hooks, 2017, p.31), representados pelos professores. Quero ouvir e quero ser ouvida, compreendendo inexistente “se não há profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda” (Freire, 2021, p.136). Esta dissertação ilustrou minha irredutibilidade ao me limitar a reproduzir, como professora, o tipo de educação que recebi quando estava na escola. Permiti-me finalmente me libertar de uma culpa interna que sentia por não me envolver nas aulas através de uma forma ativa, entendendo que a falta de relação afetiva com os professores foi uma grande

causa disso. O comportamento dos docentes que tive me fizeram construir crenças de que a minha passividade era positiva, o que reverberou para outras áreas da minha vida. Hoje, entendo melhor os sentimentos anteriores, e busco refazer os passos dos docentes que tive, sendo uma professora que procura alternativas para não reproduzir o que me incomodava. Formas inclusivas e amorosas de se relacionar com os alunos são possíveis e, mais do que isso, podem potencializar o processo educacional e a experiência para ambas as partes.

Referências bibliográficas

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

ALBA-JUEZ, L.; THOMPSON, G. The many faces and phases of evaluation. In: THOMPSON, G.; ALBA-JUEZ, L. (ed.). **Evaluation in context**. Amsterdam: Philadelphia: John Benjamins, p. 3-23, 2014

ALENCAR, L. **A relevância da felicidade, a partir da percepção dos alunos, na dinâmica escolar**. 108 f. Dissertação (Programa Stricto Sensu em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2020.

ALLWRIGHT, D.; LEUZEN, R. **Exploratory Practice: "work at the Cultura Inglesa, Rio de Janeiro, Brazil"**. Language Teaching Research, 1997, p.73-79.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. **Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. **The Developing Language Learner: An Introduction to Exploratory Practice**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poetica Editora, 1994.

ALVES, R. **Ao professor, com carinho: a arte do pensar e do afeto**. São Paulo: Planeta, 2021.

BARCELOS, A. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-41.

BARCELOS, A. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. 110 Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 7, n. 2, 2007

BARCELOS, A. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: Gerhardt, A. F. L. M; Amorim, M. A. Carvalho, A. M. (orgs). **Linguística Aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes, p. 153-186, 2013.

BARCELOS, A. Formação de professores de línguas em tempos críticos: desafios e possibilidades sustentados na amorosidade. In: MAGNO E SILVA, W.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (orgs.). **Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada** Campinas, SP: Pontes, 2019, p. 43-58

BARCELOS, A.; COELHO, H. Language Learning and Teaching: What's Love Got To Do With It? In: MACINTYRE, P.; GREGERSEN; MERCER, S. ed. **Positive Psychology in SLA**. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2016, p. 130-144.

BELLOTTI, S.; FARIA, M. **Relação professor-aluno**. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 1 – nº 1 - 2010. Disponível em: <<http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/salua.pdf>>. Acessado em: 20/05/2023.

BERTONCELLO, L.E.K.S. **The School Guidance Counselor in US**. 1999. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/iccesumar/article/view/12/311>. Acessado em: 12/04/2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: Ética do humano - compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

CERDEIRA, C. A Prática Exploratória e as noções de ‘entendimento’ e ‘progresso’: uma reflexão wittgensteiniana. **Linguagens e Diálogos**, v.1, n.1, p. 6-23, Jan. 2010. Disponível em: <https://www.academia.edu/1608026/A_Pr%C3%A1tica_Explorat%C3%B3ria_e

_as_no%C3%A7%C3%B5es_deentendimentoeprogresso_uma_reflex%C3%A3o_wittgenstaniana_Exploratory_Practice_and_the_notions_of_understandingand_>
Acessado em: 24/08/2023.

CHAUÍ, M.; SANTOS, B. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento** - 1º edição. São Paulo: Cortez: 2013.

CÔRTEZ. T. C. R. **Conversas exploratórias: uma proposta de reflexão acerca de seu uso como uma forma de escolha teórico-metodológica de pesquisa.** Trabalho de Final de Curso. 2014 (Não Publicado).

ESTADOS UNIDOS. Ministério da Educação. **The Federal Role in Education. 2021.** Disponível em: <<https://www2.ed.gov/about/overview/fed/role.html>>. Acessado em 03/08/2023.

FERNANDES, C. Amorosidade. IN: Streck, D., Redin, E.Zitkoski, J. J. (org). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008

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

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas.** RJ: DP et Alii, 2008.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não.** São Paulo: Editora Olho D'Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016[1974].

GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. (orgs.) **Nilda Alves: Praticante pensante de cotidianos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA. **Por que trabalhar para entender a vida na sala de aula?: histórias do Grupo da Prática Exploratória.** Rio de Janeiro, 2020.

HANKS, J. **Exploratory Practice in Language Teaching.** Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2017.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo Martins Fontes, 2020.

hooks, b. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas.** São Paulo: Elefante, 2021.

HUNSTON, S. Appraisal, Stance, Evaluation. In: **Corpus Approaches to Evaluation.** London: Routledge, 2010.

INGOLD. T. **Antropologia: para que serve?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

KELCHTERMANS, G. et al. Surviving diversity in times of performativity: understanding teachers' emotional experience of change. In: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (Eds.). **Advances in teacher emotion research: the impact in teachers' lives.** New York: Springer, 2009. p. 215-232.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LANAS, Maija; ZEMBYLAS, Michalinos. **Towards a Transformational Political Concept of Love in Critical Education.** Studies in Philosophy and Education. 34(1), 2014. p.31-34

LE BRETON, D. **As paixões ordinárias: antropologia das emoções.** Petrópolis: Vozes, 2009. 276

LEAL, H. M. **Amor e educação libertadores em bell hooks.** 20 anos. Kalagatos,[S. l.], v. 19, n. 1, p. eK22014, 2022. Disponível em:

<<https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/8226/6906>>. Acesso em: 16/07/2023.

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

LINDE, C. Evaluation as linguistic structure and social practice. In.: GUNNARSSON, B.; LINELL, P.; NORDBERG, B. **The construction of professional discourse**. London: Routledge. p. 151-172, 1997.

LUTZ, C.; ABU-LUGHOD, L. **Language and the Politics of Emotion**. New York: Cambridge University Press, 1990.

MACIEL, B. **Quando “todo mundo aprende com todo mundo”: nos encontros, oportunidades de formação mútua**. Tese de Doutorado. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2021.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MEDEIROS, M.F. O papel da afetividade na relação professor e aluno e suas implicações na aprendizagem. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp.2, p. 1165-1178, nov. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10179>> Acesso em: 10/08/2023.

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

MILLER, I. K.; BARRETO, B. C.; NÓBREGA, A.; SETTE, M. L. Prática Exploratória: questões e desafios. GIL, G.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. **Educação**

de professores de línguas: os desafios do formador. Campinas, SP. Editora Pontes, p. 145-165, 2008.

MILLER, I.K.; CUNHA, M.I.A.; ALLWRIGHT, D. Teachers as practitioners of learning: the lens of exploratory practice. In: **Educational Action Research**, n. p., 2020.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente.** São Paulo: Parábola, 2013.

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

NÓBREGA, A.; GRIFFO, M. **Um olhar da avaliatividade para a construção de crenças de um grupo de alunos sobre o professor de inglês.** Organon, Porto Alegre, v. 36, n. 71, p. 140-157, jan./jun. 2021

NUNES, D. **De onde viemos, para onde iremos: conversas sobre a Prática Exploratória e sua ecologia de saberes.** Tese de doutorado, Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

PALMER, P. J. **A coragem de ensinar: explorando a paisagem interior da vida de um professor.** São Paulo: Editora da Boa Prosa, 2012.

PARDO, F. **Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado.** Revista Letras Raras. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 200-221 / Eng. 198-218, set. 2019. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1422>> Acesso em: 20/03/2023.

REIS, B. M. Autoetnografia (d)e uma pesquisa do participante ou Notas de campo. **Veredas Temática: Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas**

interdisciplinares, v. 22, n. 1, 2018. Disponível em:
<https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2018/08/Artigo_5_Veredas2018_1.pdf>
Acesso em: 12/11/2022.

RIBEIRO, C. **Aquele viadinho que me tirou pra fora de sala”: uma análise da construção discursiva das emoções e de avaliações de professores queer por um viés autoetnográfico**. Dissertação de mestrado, Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

SOUSA, F. **A variação de usos entre pretérito imperfeito e futuro do pretérito do indicativo na expressão da hipótese**. Periódicos UFJF 2007. laboratório de História Econômica e Social da UFJF. Disponível em:
<<https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/26920>> Acesso em: 02/08/2023.

SOUZA, E. **O grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro como espaço de formação continuada: sustentabilidades de participação**. Tese de doutorado, Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

THEBAS, C. A fome é que faz a alma voar em busca do fruto sonhado. In: ALVES, R. **Ao professor, com carinho: a arte do pensar e do afeto**. São Paulo: Planeta, 2021, p.11

VELHO, Gilberto. **Observando o familiar**. In: VELHO, G. Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1987, p. 131.

ZEMBYLAS, M. The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher. **Teaching and Teacher Education**. Vol. 20, p. 185-201, fev. 2004. Disponível em:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X0400006X?fr=RR-2&ref=pdf_download&rr=7fbdd3fb89151d48> Acesso: 06/07/2023.

ZEMBYLAS, M. Emotions and teacher identity: a poststructural perspective.
Teachers and teaching: theory and practice, vol.9, no. 3, p. 213-238, August,
2003.

Anexos

Anexo I

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 110-2022 – Protocolo 119-2022 Proposta: SGOC 448263

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: "Os afetos de um aluno e de uma professora: a investigação de construções discursivas em conversas exploratórias" (Departamento de Letras da PUC-Rio)

Autora: Anna Carolina Jardim Gerbasi (Mestranda do Departamento de Letras da PUC-Rio)

Orientadora: Inês Kayon de Miller (Professora do Departamento de Letras da PUC-Rio)

Apresentação: Pesquisa qualitativa que visa discutir, analisar, entender e expandir entendimentos em relação às afetividades que emergem na construção discursiva por meio de conversas exploratórias com aluno-colaborador na pesquisa. Adotará o eixo ético- metodológico da Prática Exploratória com base na Linguística Aplicada Crítica Contemporânea, além dos estudos de Paulo Freire. Utilizará o meio remoto para o estabelecimento do desenvolvimento da pesquisa em primeiro momento, por meio da whatsapp, depois encontros virtuais por meio da plataforma Zoom em conversas exploratórias. Além disso, contará com os Diários constituídos pelo aluno-colaborador e professora-participante. A análise tem apoio no Sistema de Avaliatividade.

Aspectos éticos: O projeto, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (responsáveis), o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e a Justificativa para Utilização dos Nomes dos Participantes na Pesquisa apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. Os Termos expõem com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. A Justificativa para Utilização dos Nomes Reais dos Participantes fundamenta essa decisão apoiada na autonomia de decisão ao participante. É Informada 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, 9 de dezembro de 2022

Anexo II



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **Crenças sobre as identidades na relação entre professor e aluno**. Este estudo será realizado pela professora-pesquisadora Anna Carolina Jardim Gerbasi, aluna de mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL). As informações encontradas neste Termo são fornecidas por Anna Carolina Jardim Gerbasi, pesquisadora principal, contatável via telefone (21) 99739-3822 ou e-mail acarolinajgerbasi@gmail.com; por sua orientadora, Profa. Dra. Inés Kayon de Miller, contatável via telefone (21) 3527-1445 ou e-mail: inesmiller@hotmail.com, e por sua coorientadora, Profa. Dra. Adriana Nóbrega, contatável via telefone (21) 3527-1445 ou email: adriana.nnobrega@gmail.com. Você também poderá entrar em contato com a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio: a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio: Rua Marquês de São Vicente, Nº 225, Edifício Kennedy, 2º andar, Gávea- 22453-900. Rio de Janeiro, RJ. Telefone: (21) 3527-1618. A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio é o órgão responsável para dirimir dúvidas relacionadas à ética na pesquisa, instância da Universidade destinada a avaliar eticamente os projetos de pesquisa dos professores, pesquisadores e discentes. A pesquisa atende todas as especificações da Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, e da Resolução 510, de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre normas aplicáveis à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.

OBJETIVO DO ESTUDO: Neste estudo, pretendemos entender melhor as muitas questões da sala de aula. A pesquisa contribuirá para a reflexão de temas advindos das dinâmicas presentes na sala de aula, com a intenção de aprofundar entendimentos sobre os afetos presentes nas trocas



conversacionais feitas por uma professora e um aluno. As contribuições do estudo e os entendimentos finais serão sociossituadas, o que significa serem, então, específicas do contexto pesquisado.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: As contribuições na pesquisa serão feitas através de dados gerados por meio de diários e de conversas exploratórias durante encontros virtuais entre uma professora e um aluno, no terceiro bimestre do ano de 2022, quando trocaremos acerca de questões levantadas através de perguntas disparadoras, e o interesse momentâneo do tópico de discussão. Não serão divulgadas gravações em áudio, filmagens nem fotografias, e tais materiais serão utilizados apenas a título de transcrição e análise de dados. Os diários e as conversas exploratórias serão utilizadas em posteriores análises, discussões e reflexões feitas pela professora e pelo aluno, e os dados gerados a partir disso serão investigados pelos próprios participantes da pesquisa e devidamente analisados por mim ao longo da minha dissertação.

CONDIÇÃO E ALTERNATIVA À PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Para participar desta pesquisa, o(a) menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele(a) será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O(A) Sr.(a), como responsável pelo(a) menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento. A participação dele(a) é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a).

RISCOS E CUIDADOS PROCEDIMENTAIS: Esta pesquisa possui riscos. Talvez seu filho possa sentir desconforto em falar sobre algum tema ou assunto, porque as informações geradas são sobre suas próprias opiniões, impressões e emoções a respeito da sala de aula. De modo a reduzir esse possível mal-estar, as atividades serão desenvolvidas de maneira aberta e flexível, sendo possível sua eventual reformulação ou até o seu encerramento. Mesmo havendo o desejo expresso de autorização de divulgação da identidade do participante, como forma de valorizar sua experiência é importante observar as características do ambiente virtual de realização da pesquisa, uma vez que seu alcance de visibilidade e durabilidade é considerável. Será garantido o sigilo, anonimato de pessoas mencionadas no desenvolvimento da pesquisa, assim como a denominação das instituições mencionadas. Em caso de dúvidas éticas, essas são respondidas pela Câmara de ética em Pesquisa da PUC-Rio, uma vez que as de caráter geral da pesquisa ficam com as



pesquisadoras. Este documento está redigido em duas vias, que quando assinadas, uma fica com o participante-aluno e a outra com a participante-professora.

CONFIDENCIALIDADE: Conforme desejo do menor e com minha anuência como responsável dele, autorizo a divulgação de seu nome na pesquisa. O sigilo da sua identidade não será necessário, assim como também não será preciso criar nomes fictícios. Os dados gerados na pesquisa serão utilizados somente para fins acadêmicos e científicos, tais como as monografias de disciplinas, a dissertação de mestrado, os artigos científicos e as apresentações em eventos acadêmicos.

BENEFÍCIOS: Os principais benefícios que a presente pesquisa oferece resumem-se na possibilidade de se posicionar alunos e professores igualmente como investigadores de questões presentes na sala de aula, propiciando a valorização da qualidade de vida na sala de aula e de expandir entendimentos que ajudem os participantes a compreenderem melhor a si mesmos e questões as quais desejam pensar sobre.

INFORMAÇÕES ADICIONAIS: Os resultados estarão à disposição dos participantes quando finalizada a pesquisa. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável do Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem (PPGEL), da PUC-Rio e a outra será fornecida ao Sr.(a).

Eu, _____,
portador(a) do documento de Identidade _____,
responsável pelo(a) menor _____, fui
informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e
detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do(a) menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

() Autorizo a liberação da identidade do menor sob minha responsabilidade.



() Não autorizo a liberação da identidade do menor sob minha responsabilidade.

Responsável

Anna Carolina Jardim Gerbasi

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um Registro de Assentimento Livre e Esclarecido, e ele é o documento que vou utilizar para convidá-lo para participar de minha pesquisa. “Assentir” significa CONCORDAR; assim, como você tem menos de 18 anos, caso deseje fazer parte desta pesquisa, precisa ler este Termo de Assentimento e assinar para confirmar que concorda em participar do estudo. Você terá seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.

TÍTULO DA PESQUISA: Crenças sobre as identidades na relação entre professor e aluno.

OBJETIVO DO ESTUDO: Neste estudo, pretendemos entender melhor as múltiplas questões que estão na sala de aula e/ou que a atravessam. A pesquisa contribuirá para a reflexão e o entendimento de questões advindas das dinâmicas presentes na sala de aula, com a intenção de aprofundar afetos presentes nas trocas conversacionais feitas por uma professora e um aluno; portanto, as contribuições serão sociossituadas, o que não impede que o específico cenário possa iluminar entendimentos de outros professores e alunos, advindos de contextos igualmente ímpares.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: As contribuições na pesquisa serão feitas através de dados gerados em conversas exploratórias durante encontros presenciais e online entre você eu, a pesquisadora, no terceiro bimestre do ano de 2022, quando trocaremos reflexões acerca de questões levantadas através de perguntas disparadoras, e o interesse momentâneo do tópico de discussão. Não serão divulgadas gravações em áudio, filmagens nem fotografias, e tais materiais serão utilizados apenas a título de transcrição e análise de dados. As conversas exploratórias serão utilizadas em posteriores análises, discussões e reflexões, e os dados gerados a partir disso serão investigados por nós, praticantes-participantes da pesquisa e devidamente registrados e interpretados por mim ao longo da minha dissertação.

CONDIÇÃO E ALTERNATIVA À PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Para participar desta pesquisa, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O seu responsável poderá retirar o consentimento ou



interromper a sua participação a qualquer momento. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é tratado(a).

RISCOS E CUIDADOS PROCEDIMENTAIS: Esta pesquisa possui riscos. Talvez você possa sentir desconforto em falar sobre algum tema ou assunto porque as informações geradas são sobre suas próprias opiniões, impressões e emoções a respeito da sala de aula. De modo a reduzir esse possível mal-estar, as atividades serão desenvolvidas de maneira aberta e flexível, sendo possível sua eventual reformulação ou até o seu encerramento, caso assim deseje. Dessa forma, você poderá escolher não responder quaisquer perguntas que o(a) façam sentir-se incomodado(a), sugerir redirecionamentos no desenvolvimento da conversa ou solicitar o seu encerramento. Mesmo havendo o desejo expresso de autorização de divulgação da sua identidade, como forma de valorizar sua experiência é importante observar as características do ambiente virtual de realização da pesquisa, uma vez que seu alcance de visibilidade e durabilidade é considerável. Será garantido o sigilo, anonimato de pessoas mencionadas no desenvolvimento da pesquisa, assim como a denominação das instituições mencionadas. Em caso de dúvidas éticas, essas são respondidas pela Câmara de ética em Pesquisa da PUC-Rio, uma vez que as de caráter geral da pesquisa ficam com as pesquisadoras. Este documento está redigido em duas vias, que quando assinadas, uma fica com você e a outra com a participante-professora.

CONFIDENCIALIDADE: Conforme seu desejo, seu nome será divulgado na pesquisa. O sigilo da sua identidade não será necessário, assim como também não será preciso criar nomes fictícios. Os dados gerados na pesquisa serão utilizados somente para fins acadêmicos e científicos, tais como as monografias de disciplinas, a dissertação de mestrado, os artigos científicos e as apresentações em eventos acadêmicos.

BENEFÍCIOS: Os principais benefícios que a presente pesquisa oferece resumem-se na possibilidade de se posicionar alunos e professores igualmente como investigadores de questões presentes na sala de aula, propiciando a valorização da qualidade de vida na sala de aula e de expandir entendimentos que ajudem os participantes a compreenderem melhor a si mesmos e questões as quais desejam pensar sobre.

INFORMAÇÕES ADICIONAIS: Os resultados estarão à disposição dos participantes quando finalizada a pesquisa. O nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se



impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável no Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem (PPGEL), da PUC-Rio e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, fui informado sobre a pesquisa e sei que a qualquer momento poderei pedir novas informações. Entendo que meu responsável poderá modificar a decisão de participar a qualquer momento. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar da pesquisa. Li e esclareci as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

() Autorizo a divulgação da minha identidade (nome) com a anuência do meu responsável.

() Não autorizo a divulgação da minha identidade (nome) com a anuência do meu responsável.

Nome: _____

Telefone: _____

Anna Carolina Jardim Gerbasi



Anexo IV

**ANEXO –
DELIBERAÇÃO
– 01/2010**

**AUTORIZAÇÃO PARA
PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES E TESES EM
FORMATO ELETRÔNICO (ON-LINE)**

AUTOR

Nome completo: Anna Carolina Jardim Gerbasi

Identidade: 281609669

Emissor: DETRAN RJ

CPF: 17902628794

Endereço: Rua Cosme Velho 415, apto 1110

Telefone: (21) 99739-3822

e-mail: acarolinajgerbasi@gmail.com

Departamento: **LETRAS – Programa de Pós-Graduação Estudos da
Linguagem**

NATUREZA DA OBRA

☒ **Dissertação de Mestrado** ☐ **Tese de Doutorado**

TÍTULO DA OBRA: A construção discursiva de emoções e crenças
em conversas exploratórias

(SELECIONAR SOMENTE UMA OPÇÃO)

1 ☒ AUTORIZO a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio a reproduzir, inclusive em outro formato ou mídia e através de armazenamento permanente ou temporário, bem como a publicar na rede mundial de computadores (Internet), na Biblioteca virtual da PUC-Rio, entendendo-se os termos “reproduzir” e “publicar” conforme definições dos incisos VI e I, respectivamente, do artigo 5º da Lei 9610/98 de 10/02/1998, a obra acima mencionada, sem que me seja devido pagamento a título de direitos autorais, desde que a reprodução e/ou publicação tenham a finalidade exclusiva de uso por quem a consulta, e a título de divulgação da produção acadêmica gerada pela Universidade, a partir da data da certificação da obra.


2 ☐ AUTORIZO a disponibilização completa a partir de 01 (um) ano após a data da certificação da obra, sendo públicos, imediatamente, somente os elementos da parte pré-textual: folha de rosto, agradecimentos, resumo, sumário. Entendo que uma nova extensão por mais 01 (um) ano para a publicação digital só será considerada se for **SOLICITADA E JUSTIFICADA**, por escrito, **até 30 (trinta) dias antes do final do prazo de 01 (um) ano aqui autorizado.**

Findo o prazo estabelecido no item **2** desta autorização a publicação poderá

ser disponibilizada em texto completo, na Internet, pela PUC-Rio, assim como sua reprodução nos termos expressos no item 1 desta autorização.

Rio de Janeiro, 20 de outubro de 2023.

Assinatura do Autor:  _____

Ciência do Orientador (Assinatura):  _____

Nome Legível do Orientador: Inés Kayon de Miller