



Suzane dos Santos Moutta

**Por uma pedagogia aprendente: Práticas pedagógicas
interativas em aulas on-line de inglês nas vozes da
professora e seus alunos**

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: Prof. Dra. Inés Kayon de Miller

Rio de Janeiro
setembro 2024



Suzane dos Santos Moutta

**Por uma pedagogia aprendente: Práticas pedagógicas
interativas em aulas on-line de inglês nas vozes da
professora e seus alunos**

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

Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Inés Kayon de Miller

Orientadora

Departamento de Letras – PUC-Rio

Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Departamento de Letras – PUC-Rio

Janaina da Silva Cardoso

UERJ

Rio de Janeiro, 16 de setembro de 2024.

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

Suzane dos Santos Moutta

Graduou-se em Letras - Licenciatura – Português, Inglês e Literaturas correspondentes pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) em 2021. Durante a graduação, foi bolsista CAPES no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Subprojeto Inglês e atuou como professora assistente de inglês no Colégio Teresiano (CAP/PUC). Atualmente, dedica-se ao ensino de língua inglesa em curso próprio, no Colégio Cristão Aggregare e no Colégio Brilho de Sol. Sua área de interesse compreende Prática Exploratória, Linguística Aplicada, Autoetnografia, Análise do Discurso e Ensino-Aprendizagem.

Ficha Catalográfica

Moutta, Suzane dos Santos

Por uma pedagogia aprendente : práticas pedagógicas interativas em aulas on-line de inglês nas vozes da professora e seus alunos / Suzane dos Santos Moutta ; orientadora: Inés Kayon de Miller. – 2024.

124 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2024.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Pedagogia aprendente. 3. Prática exploratória. 4. Autoetnografia. 5. Interação. 6. Sala de aula. I. Miller, Inés Kayon de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, a quem me deu condições de fazer esta pesquisa em tantos momentos em que não acreditei ser possível. A quem esteve ao meu lado durante todo o tempo, me cobrindo de amor e misericórdia, e que continuará eternamente. A quem fez o sol nascer após todas as noites escuras, sem falhar. Ao Autor e Dono de toda vida, humanidade, linguagem, conhecimento e poder. Ao meu Senhor e Salvador, que tem sempre em tudo a primazia: Jesus Cristo!

Agradeço a meu pai, Samuel, minha mãe, Simone, meus irmãos, Silas e Samara, por me compreenderem, ajudarem e incentivarem tanto durante esse período. Ao meu noivo, Matheus, que me ouviu, apoiou e encorajou de diversas maneiras nesse tempo. À minha tia Marcia e às minhas amigas Jéssia e Carol Albuquerque, que ouviram e deram suporte de maneira tão especial, carinhosa, presente e paciente; aos amigos Sally e Ageu (e uma menção honrosa à/ao Baby Freire, que, embora ainda não existisse, me emprestou seus pais) e pr. Valtair, que com sua experiência de professores e doutores me acolheram e aconselharam, em diferentes fases do mestrado. Aos meus avós, tios, primos, sogros, cunhados, amigos e colegas, tanta gente que me encorajou, ajudou e orou por mim, e a quem sou imensamente grata!

À minha orientadora, Inés, pela paciência e orientação, pelas ideias, materiais e comentários que me possibilitaram ter, hoje, este texto concluído! Inés esteve presente na minha vida acadêmica desde o primeiro semestre de faculdade, e agradeço todos os aprendizados e formação, de fato, que pude ter com ela. À banca examinadora, que lerá e fará importantes contribuições para minha pesquisa. Aos outros professores e colegas da licenciatura e do programa da pós-graduação, que me apoiaram, incentivaram, aconselharam e contribuíram de diferentes formas para a pesquisa desde sua fase inicial.

À Walewska e aos muitos colegas do PIBID, ao Léo Bérenger e demais professores e colegas dos mil estágios, por me auxiliarem, incentivarem e impulsionarem à vivência em tantas salas de aula, me deixando descobrir, cada vez mais e por mim mesma, as dores e os prazeres de ser professora aprendente.

Aos alunos de antes, durante e depois do mestrado, por me fazerem amar a docência e o dinamismo da sala de aula, pelas ideias, pelas perguntas, pelos conhecimentos que construímos juntos e que levo na minha caminhada! Em especial aos que fizeram parte desta pesquisa: minha mãe,

Simone, meus irmãos, Silas e Samara, minha prima Dani e meus amigos Bia e Terra. Eles foram ótimos alunos, que valorizaram as nossas aulas e incentivaram muito, talvez mais do que imaginem, o meu desenvolvimento como professora.

À PUC, pelas oportunidades de aprendizagem construídas desde o meu primeiro dia de graduação.

À CAPES e ao CNPq, pelas bolsas que me permitiram me dedicar a esta pesquisa. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A todos aqui mencionados, muito obrigada!!!

Resumo

Moutta, Suzane dos Santos. Miller, Inés Kayon de (orientadora). **Por uma pedagogia aprendente: Práticas pedagógicas interativas em aulas on-line de inglês nas vozes da professora e seus alunos.** Rio de Janeiro, 2024, 124p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa objetiva ouvir as vozes de alguns estudantes e compreender suas crenças (Barcelos, 2004) relativas à sala de aula, a fim de gerar entendimentos sobre o que chamo de uma pedagogia aprendente, em que professor e alunos constroem as aulas e conhecimentos conjuntamente. Para isso, baseio-me na minha experiência como professora on-line de inglês de pequenas turmas, iniciada durante a pandemia da covid-19. Convidei seis antigos alunos para termos conversas exploratórias (Nunes, 2022), baseadas na Prática Exploratória (Miller, 2013), a respeito das nossas e de outras aulas, gerando assim os dados analisados nesta dissertação. Este trabalho insere-se no paradigma qualitativo-interpretativo (Denzin & Lincoln, 2011) e possui viés autoetnográfico (Ellis & Bochner, 2000; Reis, 2018), já que as conversas ocorreram entre mim mesma e alunos que são meus amigos próximos ou familiares. Os diálogos apresentaram variadas temáticas levantadas pelos estudantes e por mim, mas foquei a análise nas falas referentes às práticas pedagógicas e às interações da nossa aula on-line. Alinho o desenho da minha pesquisa aos paradigmas da Prática Exploratória (Allwright, 2006; Grupo da Prática Exploratória, 2020; Miller et al., 2008), Linguística Aplicada (Bohn, 2013; Fabrício, 2006; Fairclough, 2001) e educação (Bacich et al., 2015; Freire, 1996; hooks, 2013). Para transcrição e análise, utilizo o aporte teórico-metodológico da Análise do Discurso (Austin, 1990; Bakhtin, 1997) e Análise do Discurso Crítica (Ramalho & Resende, 2011; Rampton, 2006; Rocha & Deusdará, 2016). É possível perceber alguns pensamentos dos alunos convergindo entre si e com a pedagogia que proponho, a qual ressalta a importância do diálogo e da proximidade entre os participantes da aula e formatos de aula focados na interação como um tipo de co-produção (Allwright & Bailey, 1991).

Palavras-chave

Pedagogia aprendente; Prática Exploratória; autoetnografia; interação; sala de aula.

Abstract

Moutta, Suzane dos Santos. Miller, Inés Kayon de (Supervisor). **Towards a learning pedagogy: Interactive Pedagogic Practices in online English classes: voices from the teacher and her learners.** Rio de Janeiro, 2024, 124p. Master's Dissertation – Department of Letters, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro (PUC-Rio).

This research aims to listen to some students' voices and comprehend their beliefs (Barcelos, 2004), in order to generate understandings concerning what I call learner pedagogy, according to which teacher and students themselves build the classes and the knowledge jointly. To do so, I am based on my experience as an online English teacher of small groups, started during the pandemic of covid-19. I invited six former students for us to have exploratory conversations (Nunes, 2022), based on the ideas of Exploratory Practice (Miller, 2013), regarding our and other classes, generating, then, the data to be analyzed in this dissertation. This work is inserted in the qualitative-interpretive paradigm (Denzin & Lincoln, 2011) and has an autoethnographic bias (Ellis & Bochner, 2000; Reis, 2018), since the conversations occurred between myself and students who are close friends or relatives of mine. The conversations had varied themes raised by the learners and by me, but I focused on analyzing parts where we spoke about our pedagogical practices and the interactions in our online classroom. This research paradigms are Exploratory Practice (Allwright, 2006; Exploratory Practice Group, 2020; Miller et al., 2008), Applied Linguistics (Bohn, 2013; Fabrício, 2006; Fairclough, 2001) and education (Bacich et al., 2015; Freire, 1996; hooks, 2013). The transcription and analysis were based on the theoretical-methodological contribution of Discourse Analysis (Austin, 1990; Bakhtin, 1997) and Critical Discourse Analysis (Ramalho & Resende, 2011; Rampton, 2006; Rocha & Deusdará, 2016). It is possible to perceive some of the students' thoughts converging with each other's and with my proposed pedagogy, which highlights the importance of dialogue and proximity between the participants of the class, and class dynamics focused on interaction as a type of co-production (Allwright & Bailey, 1991).

Key-words

Learner pedagogy; Exploratory Practice; autoethnography; interaction; classroom.

Sumário

1. Caminhos iniciais	12
1.1. Minha trajetória desde a infância	12
1.2. Minha trajetória com a Prática Exploratória	15
1.3. A trajetória dos termos	16
1.4. A trajetória dos termos nesta dissertação	17
1.5. A trajetória desta dissertação	20
2. Caminhos teóricos	24
2.1. Intersecções entre Prática Exploratória, Linguística Aplicada e Educação	24
2.1.1. Breves entendimentos sobre interação	30
2.1.2. Breves entendimentos sobre crenças	35
2.2. Análise do Discurso e Análise do Discurso Crítica	37
3. Caminhos metodológicos	41
3.1. O paradigma qualitativo-interpretativista	41
3.2. O viés autoetnográfico	43
3.3. Os participantes	45
3.3.1. Uma breve análise dos textos dos participantes	48
3.3.2. Uma autoapresentação minha	58
3.4. O projeto de pesquisa	59
3.4.1. Questões éticas	61
3.5. As conversas exploratórias	64

4. Interpretação e análise das conversas exploratórias	68
5. Considerações momentâneas	106
6. Referências bibliográficas	111
7. Anexos	118

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°	palavra em voz baixa
>palavra<	fala mais rápida
<palavra>	fala mais lenta
: ou ::	Alongamentos
[	início de sobreposição de falas
]	final de sobreposição de falas
()	fala não compreendida
(())	comentário do analista, descrição de atividade não verbal
“palavra”	fala relatada, reconstrução de um diálogo
hh	aspiração ou riso
↑	subida de entonação
↓	descida de entonação

¹ Convenções de transcrição sugeridas por Bastos e Biar (2015) – convenções baseadas nos estudos de Análise da Conversação (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schifffrin (1987) e Tannen (1989).

Lista de excertos

EXCERTO 1: “quando você tá numa aula de um professor que é chato, você não tá nem aí pra aula dele” 69

EXCERTO 2: “não tinha tanta conversa assim, era mais a professora o professor falando e todo mundo ouvindo e copiando e etc.” 75

EXCERTO 3: “a professora não ficar falando assim, tinha que o aluno responder” 83

EXCERTO 4: “acaba sendo bem mais envolvente também, acaba pegando bem do do nosso pessoal e isso acaba marcando um pouco” 88

EXCERTO 5: “da experiência.” 91

EXCERTO 6: “eu acho também que tinha uma troca tipo, a gente tava participando com Terra né então os três falavam” 94

EXCERTO 7: “sim mas tem coisas que a gente só ouvia na aula” 100

1

Caminhos iniciais

Há um crescente interesse na pesquisa da Linguística Aplicada sobre sala de aula, dentro da perspectiva da pesquisa do praticante. De acordo com Miller (2013), a formação de professores reflexivos é de grande importância no presente século, considerando novos entendimentos acerca do discurso pedagógico. Além disso, uma postura reflexiva em sala de aula, um olhar crítico sobre o ensino-aprendizado e o trabalho em conjunto entre alunos e professor têm sido valorizados recentemente em diferentes campos teóricos. Dessa forma, a ideia de teorização junto à prática vem sendo apreciada em Linguística Aplicada, e em especial no recorte de ensino de línguas (Allwright, 2006; Rajagopalan, 2003).

Levando tais pensamentos em consideração, busco fazer uma pesquisa com alguns estudantes a fim de ouvir suas crenças (Barcelos, 2004) a respeito das práticas pedagógicas e das interações interpessoais existentes nas nossas aulas on-line de inglês. Tenho como propósito, então, construir conhecimentos e reflexões que possibilitem aprofundar os meus entendimentos sobre o trabalho que tenho desenvolvido como professora, em especial como professora particular de língua inglesa, a partir de uma análise intencionalmente reflexiva de cada um desses discursos situados.

Nesta dissertação, juntamente à leitura de referências bibliográficas, à escuta dos alunos e à análise das nossas conversas, almejo, ainda, defender o que chamo de uma pedagogia aprendente. Defino pedagogia como um exercício do ensino, compreendendo mais especificamente as práticas em sala de aula, e caracterizo-a como uma caminhada de aprendizagens compartilhadas. Dessa maneira, não são apenas os estudantes que aprendem, mas também o professor – e esse pode aprender até mesmo a ensinar, porque todas essas alteridades estão jornadaando juntos, questionando juntos, explorando juntos e, acima de tudo, vivendo juntos.

1.1.

Minha trajetória desde a infância

Desde criança, sempre acreditei no pensamento crítico, no diálogo e no aprendizado coletivo. Não tinha vergonha de conversar com adultos, falar minhas ideias em formação e ouvir as deles, considerando-as também inacabadas e passíveis de crítica. Lembro-me de trocas com gente mais nova e mais velha na

escola, mas especialmente em outros círculos sociais importantes para mim, como a família e a igreja. Nesses ambientes, fui muito incentivada a falar e a ouvir, a ensinar e a aprender, a me despir de temores e preconceitos para interagir com outras pessoas, que, tanto quanto eu, foram criadas à imagem e semelhança de Deus e capazes de compartilhar e construir conhecimentos.

Com o tempo, e especialmente com a mudança de São Fidélis, pequena cidade onde cresci, para o Rio de Janeiro, capital do estado, aos nove anos, essa espontaneidade e autoconfiança nas interações sociais foram sendo minadas. Lembro de situações em que uma piada que aprendi no interior não teve graça, em que uma escolha lexical típica regional foi percebida antes do conteúdo do que falei, em que o sotaque fluminense, e não carioca, era motivo de riso e constrangimento. Essas ocorrências se deram principalmente na escola, quando eu estava me tornando adolescente, e acabei ficando mais calada por um tempo. Era uma boa aluna, quietinha e comportada.

Na adolescência, fui estudar em um curso de inglês, e essa situação se intensificou ainda mais. Ao entrar numa turma já mais avançada, graças a aulas em pequenas turmas que eu tinha feito com uma professora particular, eu me senti uma intrusa. Os colegas tinham idade e nível de inglês aproximados dos meus, porém não sentíamos ter tanto em comum. A maior parte já estudava junto desde a infância e, com isso, tinham conhecimentos que eu não tinha: conheciam os professores, os colegas, o curso em si, além de terem tido contato com a língua inglesa desde crianças e se sentirem mais confiantes. E eles não faziam esforço algum para me incluir no grupo.

Eu realmente não me sentia bem-vinda. Eram muitas atividades em dupla ou grupos e eu sempre ficava sobrando. A professora não parecia se importar tanto. Foi tão ruim que eu quis sair do curso. Conversei com a minha mãe, e ela me aconselhou a aguentar apenas até o fim do semestre e, então, reconsiderar a permanência. Foi o que fiz. Ao término desses meses, conversei com meu pai sobre as dificuldades que vinha enfrentando e a vontade de desistir do curso. Ele me falou que, se eu desistisse, perderia uma oportunidade muito boa, já que era uma instituição muito bem avaliada e tínhamos conseguido um grande desconto que me possibilitou estudar lá.

Não lembro quais outros argumentos meu pai usou, mas sei que ele me convenceu a continuar, dessa vez com uma perspectiva mais focada em aprender a língua do que em ser incluída no grupo. E, de alguma forma, deu certo. Com o tempo, comecei a pensar que a diferença social entre mim e a maioria dos meus

colegas também devia influenciar na nossa interação, já que nossas escolas, férias, rotinas e passeios eram bem distintos. Mais do que isso, eles pareciam encarar o curso como uma obrigação ou simplesmente mais uma das atividades que deveriam fazer, enquanto eu enxergava as aulas como valiosas oportunidades de aprender.

Com essa visão, e com a paulatina chegada de professoras mais empáticas, fui mudando minha postura no curso. Comecei a fazer perguntas quando as tinha, responder quando a professora perguntava algo à turma, fui percebendo pessoas com quem podia trabalhar nas atividades em dupla. Ganhei autoconfiança e construí conhecimentos. No último ano, entraram alguns alunos novos, e pude me aproximar deles para incluí-los também. Foi quando percebi que eu não apenas estava aprendendo inglês, mas me sentia muito mais confiante e era, também, parte da turma. Assim continuei até me formar no curso, seis meses antes de me formar no ensino médio.

Ao mesmo tempo, na escola, fui me tornando uma aluna menos introvertida e mais participativa, esforçando-me para construir conhecimentos duradouros. Com a consciência do ENEM se aproximando, resolvi focar nos estudos para conseguir passar para o curso de Letras, porque precisava ou de uma vaga na universidade pública, ou de uma bolsa de 100%, o que achava impossível. A terceira série foi um ano de muito medo, insegurança e instabilidade, tanto para mim como para a turma da qual fazia parte na escola. Grande parte de nós vislumbrava a faculdade como uma utopia, algo grandioso para o qual não estávamos preparados. Esse sentimento, inclusive, acabou unindo-nos e fazendo com que professores, monitores e coordenação também se unissem a nós, para dar forças e consolos.

Pela graça de Deus, meu esforço foi contemplado e recebi uma bolsa integral na PUC-Rio. Aos dezessete anos, matriculei-me no curso de licenciatura bilíngue, realizando o sonho que parecia tão distante. Ingressei na faculdade, um mundo novo, com pessoas desconhecidas e conteúdos mais aprofundados do que eu estava acostumada. E ali, diferentemente do curso de inglês, quase ninguém na turma tinha conhecimentos excepcionais, seja de pessoas, seja do aprofundamento acadêmico, seja da vivência universitária. Conscientemente, permaneci buscando – e acredito ter obtido algum êxito – ser uma aluna dedicada, participativa e desinibida, que aproveitava as oportunidades que tinha de pensar, conversar e aprender.

1.2.

Minha trajetória com a Prática Exploratória

Ainda no primeiro semestre da faculdade, iniciei o ofício de docente de inglês pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). O programa me possibilitou lecionar em algumas turmas na rede pública, junto à professora Walewska e os outros colegas bolsistas. Durante o meu período no PIBID, que durou cerca de um ano e meio, dei aula para alunos de idades bem variadas, convivi e aprendi com diversas pessoas e vivenciei experiências de extrema importância para minha formação pessoal e profissional. Também nesse tempo, tive a oportunidade de, paulatinamente, ir conhecendo a filosofia e a vivência da Prática Exploratória.

Cercada de praticantes exploratórios, comecei a entender e a trabalhar essa filosofia, de modo a valorizar ainda mais e teorizar sobre os diálogos, as questões, os pensamentos críticos e as trocas desierarquizadas entre professor(es), professor(es) em formação, aluno(s). Lembro-me de compreender, entre tantos termos, autores, atividades realizadas em sala de aula e pôsteres apresentados em eventos, que a Prática Exploratória defendia a educação e a vida e como elas se entrelaçam, com princípios e proposições em que eu sempre acreditara, sem ao menos me dar conta.

Ao longo da graduação, continuei a estudar e experimentar a Prática, na universidade, no PIBID, nos muitos estágios curriculares e extracurriculares pelos quais passei, nas aulas particulares e no curso on-line de inglês que iniciei durante a pandemia da covid-19. Tive, naturalmente, momentos de altos e baixos como aluna, professora e praticante exploratória, mas sempre busquei o diálogo e a reflexão crítica nas aulas. Ao término da faculdade, apropriei-me de muitos desses modos de entender e trabalhar em sala de aula, de maneira especial nas aulas on-line de inglês, nas quais já estava imersa, e ainda estou, e não pretendo parar.

Durante o mestrado, precisei abrir mão de alguns alunos para dar conta da pesquisa, mas felizmente nunca deixei de dar aulas. Desde que me lembro sou aluna, e desde que pude sou professora. Acredito ser um privilégio, além de um desafio, ensinar e aprender com os estudantes de maneira natural e sem tanta hierarquia. Agora, poder dialogar com eles e ouvir suas percepções a respeito das nossas aulas, especialmente pensando as interações e as práticas pedagógicas, tem sido uma oportunidade de riquíssima aprendizagem para mim. Nesta dissertação, procuro unir algumas dessas questões, que considero tão relevantes

e complexas, e compartilhar os meus entendimentos ao longo deste processo reflexivo.

1.3.

A trajetória dos termos

A palavra pedagogia vem do grego “paidagogía”, que trata de uma junção das palavras “paidós”, referente a um filho ou criança, e “agogé” ou “agodé”, cujo sentido está ligado à condução². Etimologicamente, então, a prática pedagógica significava levar uma criança a um lugar, geralmente aonde ela receberia instrução formal. Assim, compreende-se que os pedagogos da Grécia Antiga eram escravos cujas atribuições incluíam literalmente conduzir os filhos de seus senhores à escola³. No entanto, os termos hoje possuem outros significados. Concebida como ciência a partir do séc. XVIII⁴, a pedagogia pode ser definida como uma metáfora do sentido inicial, relativo à condução de alguém de uma criança até o conhecimento.

Ainda é comum, contudo, conceitualizarmos o termo como o estudo do caminho do indivíduo até que possua certos conhecimentos, com a indispensável condução do pedagogo, ao qual cabe traçar o trajeto do aluno. Vygotsky (1978) introduz os conceitos de construção de conhecimento, que confere agentividade ao ser aprendente, e ainda da figura de um par mais experiente ou mais competente, que seria um outro alguém que auxilia o aluno em sua jornada aprendente. Esse par mais competente pode sim ser um professor; todavia, também pode ser um colega de classe, algum recurso ou material didático, ou ainda outros elementos.

No entanto, muitos educadores e educandos, ignorando a possibilidade da autonomia estudantil, ainda veem o docente como o maior ou mesmo o único responsável pelo aprendizado de um aluno. Paulo Freire (1996) denuncia o entendimento de que “o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador” (p. 59). Em consonância com essa crítica, Allwright e Hanks (2009, p. 5) propõem que “os aprendizes são capazes de tomar decisões independentemente” e “capazes de se desenvolverem como praticantes da aprendizagem” (p. 5), atribuindo grande capacidade ao sujeito aluno.

² <https://conceito.de/pedagogia>, <https://etimologia.com.br/pedagogia/>, <https://pedagogiaaopedaletra.com/pedagogia-significado/>, <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/professor-pedagogo-condutor-de-criancas-a-empreen.htm>. Acessos em 11/01/2023.

³ *ibid.*

⁴ <https://pedagogiaaopedaletra.com/pedagogia-significado/>. Acesso em 11/01/2023.

Aluno é um outro conceito que merece nossa atenção na presente pesquisa. Etimologicamente, aluno seria sinônimo de lactente, criança de peito, uma vez que se origina do verbo latino “alere”, que podemos traduzir como alimentar⁵. Desse modo, sua semântica também é metafórica, posto que o conhecimento é comparado ao leite materno, e os processos de ensino-aprendizagem pelos quais o estudante passa, à amamentação. O aluno, dessa maneira, receberia o leite dos conteúdos e das informações diretamente daquela mãe intelectual que o conduziria para a nutrição - o pedagogo.

Assim, percebo que existe a visão de um professor que possui o mapa de todo o conhecimento e leva pela mão um bebê intelectual, aleitando-o no processo para que não padeça de fome. O aluno seria dependente do seu instrutor, enquanto este estaria controlando o estudante para que permanecesse no caminho certo, que só ele detém, e não precisaria do aluno para nada. Entretanto, esse paradigma tem sido questionado por muitos estudiosos nas últimas décadas, como Freire (1996), hooks (2013), Miller (2013), dentre outros, conforme trataremos ao longo do trabalho.

1.4.

A trajetória dos termos nesta dissertação

O emprego aqui do termo “pedagogia” não diz respeito a seus conceitos mais tradicionais, mas ao uso mais corrente na contemporaneidade, cujo sentido é o estudo das práticas que ocorrem em sala de aula, relacionadas com o ensino-aprendizagem de professor e alunos⁶. Mais especificamente, debruço-me, nesta dissertação, sobre os processos que ocorreram em uma sala de aula de inglês online e que têm ligação com as trocas de saberes entre uma professora iniciante no ofício, que era eu, e alguns alunos experientes nesse papel, que são meus amigos e familiares, todos participantes da geração de registros para análise.

Foi no período da pandemia do coronavírus teve início o ciberespaço a ser estudado na presente dissertação. Essa sala de aula online representou, para mim, um processo pedagógico de mão-dupla, no qual eu tanto ensinava quanto aprendia. Intercambiaram-se os papéis de pedagoga, guiando os alunos em sua construção de conhecimento, e de caminhante, junto a eles e sendo guiada por eles, na escolha de temas e materiais e em atividades durante as aulas – e mesmo

⁵ <https://etimologia.com.br/aluno/>, <https://www.dicio.com.br/aluno/>. Acessos em 17/01/2023.

⁶ <https://etimologia.com.br/pedagogia/>, <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/professor-pedagogo-condutor-de-criancas-a-empreen.htm>. Acessos em 11/01/2023.

no formato dessa modalidade de estudo on-line, com a qual estávamos começando a nos acostumar.

Vi-me em certa semelhança com o mestre ignorante (Rancière, 2002), que reconheceu sua incapacidade de ensinar tudo aos estudantes e decidiu juntar-se a eles para que todos aprendessem. Sei que havia diferenças entre a situação do professor em Rancière, que não falava a língua dos alunos e já tinha décadas de experiência em sala de aula, e a minha, porém ambos enfrentávamos desafios pedagógicos e reagimos buscando uma desierarquização e a autonomia dos estudantes. Conforme Paulo Freire propõe: “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (1996, p. 44).

Pensando nas questões levantadas acima, preferi acrescentar, no título desta dissertação, a palavra aprendente adjetivando a pedagogia. O dicionário on-line Dicio.com define o termo principalmente como algo ou alguém “que está aprendendo alguma coisa; quem está passando por algum processo de aprendizagem”⁷. Dessa maneira, além da semântica relativa à construção do conhecimento, o vocábulo traz uma ideia de constância e de desenvolvimento temporal sobre o aprender.

Ainda sobre esse ponto, a doutora em Língua Portuguesa Anielle de Oliveira (2014), através de um estudo semântico-diacrônico aprofundado, entende que o sufixo “-nte”, proveniente do latim, remete à agentividade do sujeito e à continuidade de sua ação. Patrícia Graeff Ribeiro (2022) aplica o sufixo exatamente a esse vocábulo em sua tese de doutorado, na qual, ao alinhar-se com teóricos também presentes na minha dissertação, especialmente com a Prática Exploratória, ela apresenta alunos como sendo agentes de sua própria aprendizagem.

Dessa maneira, aprendente, em oposição ao termo que alude ao aleitamento, confere agência ao ser que aprende e reforça que aprender é um processo a longo prazo, não apenas num período de tempo limitado. Este pensamento sobre ser aprendente alinha-se a diversos estudos na área da educação (Freire, 1996; Demo, 2001; hooks, 2013), da Linguística Aplicada (Luz, 2009; Bohn, 2013) e da Prática Exploratória (Allwright, 2006; Allwright & Bailey, 1991; Allwright & Hanks, 2009; Grupo da Prática Exploratória, 2020; Miller et al., 2008), descrita mais detalhadamente ao longo desta seção.

⁷ <https://www.dicio.com.br/aprendente/>. Acesso em 17/01/2023

O termo não se restringe, porém, aos sujeitos que aprendem, estejam eles na posição de alunos ou de professores. Tomando como pressuposto que os processos de ensino-aprendizagem precisam ser duradouros e emancipatórios, entendo que minha própria pedagogia (juntamente à de tantos outros professores) precisa ser aprendente. As práticas pedagógicas, aqui pensadas também sob o ponto de vista estudantil, devem possibilitar e valorizar a autonomia dos estudantes, bem como ouvir suas vozes, que falam, gritam, sussurram, gemem, confidenciam, confessam, ou ainda se calam, talvez sonhando ecoar pelas salas de aula.

Em busca de uma pedagogia aprendente, ou seja, de princípios e práticas de aulas que sejam comprometidas com a contínua aprendizagem de todos os envolvidos, penso que a interação seja um ótimo caminho para chegarmos lá. Grandes benefícios são observados quando os participantes têm a chance de criar um poder compartilhado e quando os estudantes são vistos “como dignos de confiança e competentes para enfrentar problemas” (Bacich et al., 2017, p. 32). Pedro Demo, ao teorizar sobre a educação, discorre a respeito de um processo muito mais construtivo do que reprodutivo e aponta para a agentividade do aprendiz. Segundo ele, “aprender é, no seu âmago, saber fazer-se sujeito de história própria, individual e coletiva” (2001, p. 51).

A Prática Exploratória argumenta em favor da necessidade de “envolver *todos* os participantes das sessões neste trabalho” (Miller et al., 2008, p. 153), não somente um dos lados ou com um representante de cada, para que haja uma educação significativa e constante. Isso se dá porque todos são entendidos como “capazes de se desenvolverem como praticantes da aprendizagem” (Allwright & Hanks, 2009, p. 5). Em consonância, o linguista aplicado Bohn (2013) apresenta e defende a importância de que todas as vozes que estão presentes na sala de aula sejam asseguradas, a fim de impedir a existência de uma cultura de colonização identitária na prática escolar.

Podemos, também, considerar a sala de aula como sendo uma ecologia de saberes. Conforme explicado por Milton Santos (2013), esse conceito refere-se a um entendimento de que o espaço educacional é um contexto propício a práticas de inovação, ressignificado e transformação. Assim, nessa linha de pensamento, cada sujeito consegue encontrar espaço para fazer as suas contribuições espontâneas, e assim pode afetar a vida dos outros seres, bem como o próprio ambiente em que eles convivem.

Uma vez que há essa desierarquização e redistribuição dos saberes, a sala de aula, entendida como ecossistema, tem possibilidade de ser co-construída, e as relações entre os participantes se transformam. Essas alterações propiciam um incentivo ao compartilhamento de poder de decisão, à diversidade de existências e à inclusão dos diferentes seres que habitam o ambiente de aprendizagem, em busca de uma vivência harmoniosa e de um desenvolvimento que seja saudável e sustentável para todos.

1.5.

A trajetória desta dissertação

Busco, então, investigar a visão e as crenças (Barcelos, 2004) de alguns dos meus antigos alunos de inglês, a respeito de nossas aulas em pequenas turmas nos anos de 2021 e 2022. Ao ouvi-los sobre nossas vivências e fazeres pedagógicos, não desejo ter minha prática docente elogiada ou afirmada, mas acessar outras percepções sobre nossas posturas e condutas. Tenho como propósito entender no que esses alunos acreditam, bem como no que eu mesma acredito, de modo a gerar reflexões teórico-práticas e aprofundar nossos entendimentos sobre nossas experiências no contexto em que estamos inseridos, assim como construir essas reflexões e entendimentos sobre outros contextos, a partir deste.

Dessa maneira, optei por realizar conversas exploratórias com os estudantes. Baseada na Prática Exploratória (Allwright, 2006, 2008; Allwright & Bailey, 1991; Miller Et Al., 2008; Miller 2013; Miller & Cunha, 2019; dentre outros), essa é uma forma de diálogo semi-estruturada, que permite o compartilhamento de ideias e opiniões sem a hierarquização de posições, incentivando uma troca mais simétrica. Nessas conversas, o professor pode ouvir mais livre e atentamente o que os estudantes dizem, além de encará-los como sendo, de fato, “praticantes do ensino-aprendizagem e como intelectuais transformadores” (Miller, 2013, p. 323).

Escolho trilhar este caminho em consonância à Pesquisa do Participante (Allwright & Hanks, 2009; Hanks, 2017) e, mais especificamente, à Prática Exploratória, a qual se propõe como uma pedagogia transformadora. Essa filosofia une a teoria, a pesquisa e a vivência em sala de aula, a fim de ressignificar os papéis de seus participantes, as relações entre eles, os conteúdos e atividades realizadas em aulas, enfim, a maneira de se entender e fazer pedagogia. Apresento e aprofundo essa e outras bases teóricas na próxima seção do presente

trabalho, em que discorro a respeito dos pressupostos teóricos que alicerçam minha produção acadêmica.

Benjamin Veschi, fundador e autor do site Etimologia.com, explica, sobre a pedagogia, que existem “duas perguntas gerais: o que se deve ensinar e como ensinar.”⁸ À primeira vista, e penso que muitos se contentam com essa definição, pode-se imaginar que é suficiente respondermos às perguntas “o quê” e “como” com relação ao ensino. Em minha experiência como professora particular ou de pequenas turmas de inglês, frequentemente deparo-me com questionamentos por parte de alunos ou de possíveis alunos nesse sentido, sobre o quê: “Inglês para o trabalho?”, “Você faz aula de conversação?”, “Pode ser o nível iniciante?”, e sobre o como: “Você passa dever de casa?”, “A aula pode durar X tempo?”, “Podemos focar em gramática?”, “Será que a aula on-line vai funcionar comigo?”.

Contudo, ao propor que alunos e professores formulem perguntas com “por quê?”, a Prática Exploratória traz uma perspectiva mais crítica e reflexiva. Mais do que o conteúdo e a forma da aula, é de extrema relevância pensarmos o porquê, não só da aula, mas de tudo que está envolvido nela. Neste sentido, as matérias e métodos entram em questionamento, além dos relacionamentos, das palavras escolhidas, das conversas, das histórias, das vidas. Os praticantes exploratórios defendem que há vida em sala de aula, e que a sala de aula está na vida, de modo que elas não devem ser filosófica ou metodologicamente dissociadas. Por isso, compreendo ser muito significativo refletirmos sobre as razões, emoções e motivações das vidas em salas de aulas, porque buscamos entender nossas próprias vidas (Gieve & Miller, 2006).

Desse modo, entendo que se torna necessária uma pedagogia voltada às vidas que são vivenciadas durante os processos de ensino-aprendizagem. A compreensão do valor que os participantes têm para o processo, bem como o reconhecimento de que todos têm uma história e uma voz digna de ser ouvida modifica o olhar dos envolvidos para as próprias práticas escolares. Por fim, focalizar naqueles que estiveram presentes em uma sala de aula pontual, virtual e humana, permitiu que eu produzisse este trabalho qualitativo, de cunho autoetnográfico, que me trouxe muita reflexão.

No caso da presente pesquisa, eu já havia, como professora e não como pesquisadora, estado presente na sala de aula, convivido com os estudantes e participado ativamente das práticas pedagógicas contextualizadas lembradas nas conversas que compõem o objeto de estudo. Por esse motivo, é necessário

⁸ <https://etimologia.com.br/pedagogia/>. Acesso em 11/01/2023.

reconhecer também o forte viés autoetnográfico que este trabalho possui, uma vez que pesquisei um ambiente e uma cultura nos quais eu me insiro e dos quais participo diretamente (Ellis & Bochner, 2000). Além disso, agora, como professora e pesquisadora, também sou parte das conversas a serem analisadas, e minhas próprias falas são igualmente passíveis de análise, o que reforça a autoetnografia da pesquisa e a aplica ainda de uma outra maneira.

Esta dissertação traz, após esta primeira seção de introdução e contextualização, alguns entendimentos sobre as terminologias e questões mencionadas que foram construídos antes de mim, ou mesmo em um tempo próximo a mim, mas por outros autores, junto com minhas percepções a respeito desses saberes. A segunda seção, assim, trata de revisões bibliográficas voltadas às teorias estudadas para a construção desta dissertação.

Em seguida, na terceira seção, apresento os caminhos metodológicos que escolhi trilhar – o paradigma qualitativo-interpretativista e o viés autoetnográfico da pesquisa. Também incluo as autoapresentações escritas pelos participantes, imprescindíveis à realização do trabalho. Cada texto foi integralmente transcrito e brevemente analisado na mesma seção. Há, ainda, o projeto de pesquisa, conforme inicialmente elaborado, e uma tentativa minha de definir o que são as conversas exploratórias que busquei ter com cada estudante-colaborador.

Além disso, a pesquisa dá atenção às vozes dos alunos, com quem conversei exploratória e informalmente no decorrer do desenvolvimento do presente trabalho. Dessa forma, na seção seguinte, encontram-se as transcrições dos trechos selecionados das gravações dessas interações, junto à minha análise de nossas falas sobre as temáticas relacionadas à interação em aula, especialmente. Nessas análises, apoiada na Análise do Discurso (AD), procuro identificar algumas de nossas crenças construídas nos excertos, e também ao longo de cada conversa.

Finalmente, o texto apresenta algumas considerações e entendimentos que pude alcançar ao longo da pesquisa. A quinta seção, última antes das referências bibliográficas e anexos, que incluem os termos que os participantes assinaram, trata sobre minhas reflexões e aprendizagens desenvolvidas ao longo da realização da dissertação. Não as chamo “finais” porque não precisam ser encerradas aqui, mas podem continuar, nem estão totalmente acabadas, mas abertas a novos pensamentos e ressignificações.

As percepções dos estudantes com quem conversarei ao longo desta pesquisa deverão servir para minha experiência profissional e de vida, no presente

e futuro. Semelhantemente, espero que tenham utilidade para eles mesmos, como pessoas que vivem, como aprendizes e, quem sabe, como professores também. Além disso, acredito que este trabalho poderá auxiliar colegas docentes e discentes, de inglês, espanhol, violão ou matemática, a não apenas responder perguntas sobre suas aulas e vidas, mas, especialmente, formular as suas próprias questões e entendimentos referentes ao que lhes interesse investigar.

2

Caminhos teóricos

A partir da compreensão de que a sala de aula é um lugar de vida e interações sociais, apoio-me, especialmente, sobre um arcabouço teórico que articula a Prática Exploratória (Allwright, 2006; Miller et al., 2008; Grupo da Prática Exploratória, 2020), a Linguística Aplicada (Fabrício, 2006; Bohn, 2013) e a Educação (Freire, 1996; Bacich et al., 2015; hooks, 2013) para estudá-la. Segue-se um breve capítulo com alguns entendimentos a respeito da interação em contextos pedagógicos (Allwright & Bailey, 1991), que é também meu foco de estudo, e outro com entendimentos sobre crenças (Barcelos, 2004), já que, partindo do material a ser analisado, empenho-me em uma busca pelas crenças dos participantes da pesquisa – dos alunos e minhas. Finalmente, para compor o arcabouço analítico desta pesquisa em relação a seus materiais socio-discursivos, embaso-me nas visões de linguagem da Análise do Discurso (Austin, 1990; Bakhtin, 1997) e da Análise do Discurso Crítica (Ramalho & Resende, 2011; Rocha & Deusdará, 2016).

2.1.

Intersecções entre Prática Exploratória, Linguística Aplicada e Educação

*Viver e não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar, e cantar, e cantar
A beleza de ser um eterno aprendiz
Gonzaguinha, O que é, o que é?*

Nesta seção, busco rever algumas teorizações e posicionamentos a respeito de transformações necessárias para a sala de aula em diferentes campos de estudo. A globalização, os movimentos políticos e sociais, a acessibilidade a informações e a facilidade de sua disseminação, junto a tantos outros efeitos da pós-modernidade já indicavam, havia tempos, a urgência de uma atualização dos modelos e filosofias escolares. Meu intuito é vislumbrar possíveis inovações pedagógicas a partir de percepções dos meus alunos e minhas, e então compartilhar esses vislumbres.

Enquanto ciência autônoma que mescla teoria, prática e aplicabilidade (Rajagopalan, 2003), a Linguística Aplicada (LA) não costuma ter como objetivo o prescritivismo. Portanto, não é comum encontrarmos, nem eu mostrarei na minha pesquisa métodos, passos ou dicas de como deve ser uma sala de aula, ou como

professor e aluno devem agir. Também, não tenho por motivação dar respostas definitivas e universais, mas ater-me a desdobramentos e experiências pessoais que surgem do conhecimento produzido, tendo como guia a ética, como defende Fabrício (2006).

Nessa perspectiva, um entre-lugar inseguro, da dúvida e da ruptura, é até mesmo recomendado. A LA é descrita ainda como problematizadora, estando num contínuo questionamento de premissas que guiam a sociedade, uma vez que entendemos a linguagem como prática ao mesmo tempo discursiva e sócio-política (Fairclough, 2001). Ainda para Fabrício (2006), é importante que os estudos sejam éticos e pautados na desconfiança de tradições, na quebra de preconceitos e de valores absolutos.

Procuro, então, ir de encontro a um pensamento purista e considerar as pluralidades como objeto e forma de estudo, procurando desaprender preconceitos e abrir-me ao diálogo. Os estudos contemporâneos da LA a respeito do ensino de línguas não têm tido foco no aprender por aprender, nem “deveriam se converter em mera atividade técnico-cognitiva: nossas construções devem objetivar uma vida melhor” (Fabrício, 2006, p. 62). O trabalho, eticamente direcionado, busca pelas transformações que cada pessoa, na abordagem da LA, considera serem necessárias no seu contexto e no mundo.

Semelhantemente, a pesquisa em sala de aula não se apresenta como um descritivismo metodológico para fins meramente avaliativos, especialmente na perspectiva da Prática Exploratória. Sua filosofia procura motivar os professores, alunos e pesquisadores a trabalhar para entender as vidas atuantes nas suas salas de aulas (Allwright, 2006; Miller et al., 2008; dentre outros). Tal visão teórico-prática encontra-se em todos os seus princípios, que seguem, de acordo com o Grupo da Prática Exploratória (2020, p. 8):

- 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.

Para a Prática Exploratória, as práticas de aula não são algo a ser meramente produzido ou reproduzido, mas objeto e meio de reflexão crítica e entendimento por parte de seus agentes. Dessa maneira, quando educadores e educandos passam a enxergar, juntos, a sala de aula em que se inserem, que se

concretiza e que é complexa e criada por todos conjuntamente, ainda que de formas diferentes, poderão compreender e ajustar as reformas necessárias, enquanto apreciam as qualidades das vidas na arquitetura que eles estão montando, no aqui e no agora, entre si e para si - para cada um. Consideremos as proposições apresentadas por Allwright e Hanks (2009, p. 5) a respeito desses participantes da vida e da aula:

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 (p. 5).

Além disso, os integrantes da sala de aula poderão facilmente tornar-se aprendentes vitalícios, isto é, pessoas que estão em processo ativo e constante de aprendizagem por toda a vida. Considerando a importância de “trabalhar também para o desenvolvimento mútuo” (Grupo da Prática Exploratória, 2020, p. 8) e entendendo professores e alunos como “seres sociais que aprendem e se desenvolvem melhor em um ambiente de apoio mútuo” (Allwright & Hanks, 2009, p. 5), podemos compreender que o docente não é alguém superior ou exótico que possui o conhecimento e deve transmiti-lo aos alunos.

O educador, de fato, é detentor de uma vida e de experiências próprias, e é alguém que precisa participar da construção dos saberes e entenderes na escola, junto aos alunos. No entanto, não há interação e aprendizagem em sala de aula, ou, ainda, não há sala de aula, sem a presença e a participação dos estudantes (Allwright & Bailey, 1991). A professora e ativista bell hooks (2013) aponta, ainda, para a necessidade de enxergarmos todos os sujeitos da sala de aula como pessoas integrais, não apenas segundo os papéis que estejam desempenhando.

O filósofo Jacques Rancière (2002) conta, ainda, uma história de certo professor que se encontrou na situação de ter de ensinar francês a alunos estrangeiros com os quais não podia se comunicar, por não falarem uma língua em comum. A estratégia do mestre foi entregar aos docentes um livro e deixá-los aprender o novo idioma de forma autônoma. O pensador argumenta que as crianças no mundo todo aprendem a sua língua materna satisfatoriamente sem a necessidade de ter um mestre explicador, e aplica esse método à aprendizagem de uma outra língua.

Ao comentar essa obra em sua tese de doutorado, Patrícia Ribeiro (2022, p. 31) elucida que “o que está em questão é se o professor pode ensinar aquilo que não sabe”, e aponta que a decisão do mestre é unir-se aos alunos para coconstruírem o conhecimento almejado. Para a autora, essa situação é um exemplo de desierarquização do poder, em que todos os sujeitos da aula caminham e aprendem juntos, e o educador configura-se como alguém que “acredita no potencial dos aprendentes e se engaja na construção conjunta do conhecimento da língua” (*ibid*).

Participantes, portanto, da vida, do trabalho e da pesquisa na sala de aula, quer atuem como alunos, quer como professores, podem ser aprendizes interessados não no conhecimento pronto, mas em sua construção. É importante que todos sejam considerados “capazes de se desenvolverem como praticantes da aprendizagem” (Allwright & Hanks, 2009, p. 5). Dick Allwright (2006) aponta também para a necessidade de focarmos nessa formação de aprendizes contínuos, que possuem o desejo e a capacidade de aprender e intervir na realidade (Demo, 2001), não apenas que aprendem de uma única forma ou mesmo na dependência de um professor.

Desse modo, em vez de ser um pedagogo que tem como única missão levar as crianças até o conhecimento, compreendo que esse profissional também pode aprender ao longo do caminho. E o caminho da construção de saberes, neste entendimento, pode importar mais do que a própria chegada. Cabe observarmos, ainda, o princípio de “fazer com que o trabalho seja contínuo e não uma atividade dentro de um projeto” (Grupo da Prática Exploratória, 2020, p. 8). Há longas trajetórias a serem percorridas.

Ademais, a heterogeneidade das relações humanas e dos meios de produzir conhecimento chamam a atenção daqueles que se preocupam com um processo de ensino-aprendizagem reflexivo, relevante e transformador. O pensamento decolonial, conforme proposto por Mignolo (2009), afirma que todo ser humano é capaz de construir conhecimentos e de contribuir para o mundo. Ao invés da valorização de saberes provenientes de culturas dominantes em detrimento dos que se originam daquelas consideradas inferiores, tal perspectiva abre espaço ao menos favorecido em diversos aspectos.

Pensando na sala de aula por esse viés, podemos compreender que os alunos também possuem conhecimentos e experiências de vida que são importantes e válidos para o coletivo. Dessa forma, ela se torna um ambiente propício a práticas de inovação, ressignificação e transformação. A educação com

proposta decolonial busca a desierarquização e redistribuição dos saberes, alterando-se as relações entre seus participantes, que, para os teóricos da educação Bezerra de Carvalho e Colombani (2017, p. 12), “pertencem ao mesmo grupo, à mesma convivência, ao mesmo ambiente e o professor pode acabar sendo o amigo mais experiente que serve de mediador”.

No campo da educação, a abordagem do Ensino Híbrido (Bacich et al., 2017) também defende que a aprendizagem é mais significativa quando todos os participantes têm sua capacidade e competência reconhecidas e, assim, têm a chance de criar e gerenciar um poder em sala de aula juntos. Esses autores propõem uma mescla de métodos e formas de estudo na sala de aula, podendo incluir a utilização de atividades pedagógicas digitais, aulas on-line, conversas e trabalhos em grupos, sala de aula invertida, projetos feitos sem o auxílio direto de um professor, enfim, eles propõem hibridizar o ensino.

Dessa maneira, os alunos têm a chance de ser ativos no próprio aprendizado, testando diversas maneiras de estudar e mesmo tendo a chance de escolher as suas próprias. Essa possibilidade é muito importante, uma vez que nenhum discente é igual a outro, nem um mesmo estudante se manterá igual em todo o seu percurso de estudos, mas são seres únicos e complexos, que se interessam e aprendem distintamente, conforme defendem Allwright & Hanks (2009) e Stevick (1989).

Além disso, em relação à forma como podemos enxergar essas subjetividades que coexistem em sala de aula, Allwright (2006) e Miller (2013) alinham-se, também, a esse pensamento. Os autores da Prática Exploratória defendem que tanto professores como aprendizes são agentes de uma construção conjunta de conhecimentos, na complexidade de suas salas de aula, além de terem capacidade de se desenvolver enquanto praticantes da própria aprendizagem (Allwright & Hanks, 2009).

Como resultado desse incentivo à desierarquização, à diversidade e à inclusão de valores, sentimentos e conhecimentos, entendo também que o aprendizado não é limitado aos dias e horários da aula, ou simplesmente estendido aos deveres de casa. Ao contrário: ele poderá acontecer durante todo o percurso de vida, dentro e fora das salas de aula e mesmo depois da formatura. Por isso, é necessário que todos os agentes compartilhem, o tempo inteiro, o conteúdo, as técnicas e os propósitos daquilo que estão aprendendo e do que se interessam em aprender. Isso deverá até mesmo empolgá-los para uma melhor aprendizagem (hooks, 2013).

Ao propor a teoria do Ensino Híbrido, Bacich et al. (2015) ressaltam também o fato de o mundo estar em constante transformação, o que influencia de diferentes modos os contextos de educação. Segundo os autores, o ensino-aprendizagem revela-se hoje altamente misturado, posto que reflete um mosaico de vários espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos. Tais aspectos fazem-se ainda mais perceptíveis com a mobilidade e a conectividade, e apontam a necessidade de que a escola acelere o seu processo de modernização e varie as suas práticas pedagógicas atuais. Cardoso (2023) aponta essa necessidade ainda mais presente nos períodos de pandemia e pós-pandemia, em que fomos, no papel de educadores e educandos, forçados pelas circunstâncias a trabalhar com a tecnologia, ainda que sem preparo.

Entendo ser necessária, ainda, uma combinação de saberes, valores e formas de ensino em diferentes contextos e com alunos distintos, a fim de “integrar o que vale a pena aprender, para que e como fazê-lo” (Bacich et al., 2015, p. 27). Com relação às inovações metodológicas, os autores recomendam que os professores busquem e estejam sensíveis à interação de cada aluno consigo mesmo, com as matérias, com os educadores, com os demais colegas, com o ambiente acadêmico e com a sociedade onde se insere.

Nessa mesma direção, Allwright (2006) propõe um realinhamento dos modos como as aulas são compreendidas e gerenciadas, o qual pode ser explicado como a troca de foco de uma exatidão ou padronização para uma dispersão. De acordo com este paradigma, utilizar um único modelo, texto ou atividade para múltiplos alunos pode ser pouco produtivo, tendo em vista as heterogeneidades entre os sujeitos e os seus saberes, afetos e histórias particulares. Acredito que vale mais a pena reconhecermos e valorizarmos a visão de que “Os aprendizes são indivíduos únicos que aprendem e se desenvolvem melhor de acordo com suas próprias maneiras idiossincráticas” (Allwright & Hanks, 2009, p. 5).

Em contrapartida, proporcionar diversas oportunidades de aprendizado, a fim de que cada indivíduo tenha o direito de avaliar e escolher aquela(s) que lhe diz(em) respeito, incentiva a autonomia dos alunos. Demo (2001, p. 51) aponta que “a presença maiêutica do professor ... é parte fundamental, mas jamais pode substituir ou lesar a participação do aluno”, levando em conta ainda que o papel de toda prática pedagógica é garantir a autonomia dos aprendizes nos seus processos de pensar-aprender (*ibid.*, p. 51).

Dessa forma, educador e educandos, juntos, podem contribuir para a construção de cada aula, de acordo com os seus interesses, conhecimentos, necessidades e experiências. Essas ideias muitas vezes emergem de maneira natural e espontânea ao longo do processo de ensino-aprendizagem, e necessitam ser autorizadas e encorajadas, de modo que o ambiente de estudos venha a ser considerado uma possibilidade de decolonização (Mignolo, 2009). Nas nossas salas de aula podemos encontrar espaço para trabalhar, refletir e entender sobre tudo isso.

O contexto de aulas no qual a presente pesquisa está baseada tem ainda uma vantagem em relação a muitos outros. Uma vez que há escolas e cursos nas quais os professores precisam limitar-se a conteúdos propostos por um livro didático, ou mesmo por projetos criados por coordenações inovadoras, entendo que seja difícil para esses docentes trabalhar dessa forma. No caso das aulas particulares que leciono, em que eu nem mesmo adoto um determinado material didático, eu tenho liberdade e autonomia para atuar – e mesmo para proporcionar aos estudantes liberdade e autonomia.

2.1.1.

Breves entendimentos sobre interação

*Here's an education that you can't pay for
How to look me in the eye.
Jon Foreman, Education*

Allwright e Bailey (1991), praticantes da Prática Exploratória, defendem que a interação humana é uma característica intrínseca da sala de aula, uma vez que são seres humanos que dela participam e que a interação está intimamente ligada à aprendizagem. O ambiente é formado pela junção de um instrutor e um ou mais aprendizes, e os autores apontam que eles aprenderão como o resultado de estarem juntos, levando em consideração as experiências de cada um como aprendente, bem como suas razões para estarem ali e as necessidades que esperam satisfazer (p. 18).

Por isso, é necessário que os professores promovam atividades que tenham a intenção de oportunizar a interação dos alunos com os colegas e com o próprio educador. Apesar de modelos de aula mais centrados na fala do professor fornecerem bons materiais de *inputs* linguísticos, os autores apontam para uma prática pedagógica que gere interações mais ativas da parte discente como muito mais proveitosa (p. 148). Os autores defendem ainda que há oportunidades de

aprendizagem que emergem da própria troca entre os estudantes, porque nela existe uma variedade de oportunidades de prática (p. 24).

Desse modo, esses estudiosos discorrem sobre a importância de o professor de língua tomar a decisão de estabelecer atividades pedagógicas voltadas a essa troca, planejando estruturas que intencionalmente envolvam a participação dos alunos, a fim de que todos os participantes interajam e façam negociações de significados uns com os outros. Eles entendem ainda que o foco das atividades de aula deve estar nas trocas em duplas ou pequenos grupos, por serem mais benéficas para os estudantes, em quantidade e qualidade de interação, do que as que ocorrem entre o docente e a turma toda, de uma forma generalizada (p. 148).

No caso de aulas particulares, sejam individuais ou em pequenas turmas, acredito que possa ser ainda mais fácil para o professor promover esse tipo de atividade, por ele ter mais liberdade para planejar e conduzir as aulas do que teria em contextos institucionais. Nas aulas que tenho dado, inclusive as que serviram de base para as conversas a serem analisadas neste trabalho, tenho buscado esse propósito de envolver os estudantes pessoalmente nas conversações, para que desejem participar e o façam de uma maneira espontânea.

Por exemplo, ao trazer textos que expressem uma opinião, pergunto também o que os alunos pensam a respeito (e fui percebendo que não preciso perguntar; eles mesmos já compartilham). Ao apresentar gêneros textuais que não possuem uma personalidade, como uma notícia, um tutorial, uma teoria de como se iniciou certa data comemorativa ou uma receita, procuro levantar hipóteses e ouvir os alunos sobre o que eles pensam acerca das ações dos personagens citados, do grau de dificuldade do processo, da credibilidade da história, da escolha de ingredientes etc, bem como da relação desses textos e das impressões que eles causam se relacionam com a vida do aluno hoje.

Minha busca por tal forma de trabalho deve-se ao meu entendimento de que os estudantes são seres sociais (Allwright & Hanks, 2009) e podem ser mais estimulados em sua aprendizagem quando têm sua integralidade considerada e se envolvem e interagem com outras pessoas, igualmente integrais (hooks, 2013). Desse modo, acredito que os aprendentes podem interagir, desenvolver sua autonomia e construir conhecimentos mais profundamente quando se sentem à vontade para compreender e responder às aulas da sua maneira, a partir da sua história e contexto, levando em conta as suas crenças (Barcelos, 2004), e

enquanto observam, conhecem e legitimam os co-participantes da aprendizagem (Maturana apud Ribeiro, 2022).

Nossas aulas, porém, eram on-line. A maior parte dos alunos que colaboraram para a pesquisa iniciou os estudos comigo ainda num período pandêmico, quando houve uma repentina e urgente necessidade de nos reinventarmos como educadores e educandos. No entanto, acreditando nos fatores benéficos que um ensino on-line bem planejado pode proporcionar (cf. Rocha, 2021), empenhei-me em dar aulas relevantes para os alunos, ao mesmo tempo contextualizadas e levando em conta as dificuldades pelas quais todos nós possivelmente já estávamos passando com a pandemia.

Rocha (2021) defende que um plano de aula on-line deve idealmente partir de um referencial crítico e considerar o contexto dos alunos de forma muito significativa. A autora, após desenvolver uma revisão bibliográfica sobre o assunto e aplicá-lo à contemporaneidade, argumenta que é necessário termos princípios voltados à natureza dos recursos digitais e nos indivíduos que estudam nesse modelo, bem como os objetivos, anseios e necessidades que eles têm quanto à aprendizagem. Sobre esse respeito, o texto aponta que “professor e estudantes são sujeitos ativos no processo de construção de conhecimento” (Pesce 2012, apud Rocha 2021, p. 9).

Além disso, é necessário que o educador esteja aberto às novas possibilidades que as interações em aula poderão trazer, uma vez que elas devem ser gerenciadas enquanto acontecem e por todos os seus participantes, conjuntamente (Allwright & Bailey, 1991, p. 149). Embora o professor possa liderar como serão as falas das atividades e mesmo definir os turnos das conversas ocorridas em aula, os alunos têm o poder de decidir cooperar ou não para a interação, trabalhando, assim, para o sucesso ou fracasso da realização dessa prática pedagógica. Por essa razão, a interação é entendida como um tipo de coprodução (p. 19), sendo assim responsabilidade tanto do professor quanto dos estudantes, assim como a própria aprendizagem (p. 22).

O estudo de Allwright e Bailey (1991) traz ainda casos concretos de conversas em sala de aula em que os alunos desempenham um papel de liderança geralmente atribuído ao professor. Num desses exemplos, de uma forma espontânea e divertida, os estudantes acabaram guiando a direção da interação e ainda ensinaram ao professor, cuja língua nativa era outra, uma palavra na língua deles. Esse fato aponta para a agentividade dos estudantes durante algumas práticas pedagógicas interativas, ao definirem a direção e o andamento

dessas conversas, para a aprendizagem do professor com os alunos nesse processo, e mesmo para a realização da aula coletivamente como algo que supera um planejamento prévio do docente (p. 149).

Esse poder do aluno de definir o sucesso ou o fracasso das aulas torna-se ainda mais evidente em aulas particulares, em que há poucos, por vezes somente um discente junto ao professor. Eu já tive a experiência desafiadora de dar aulas para uma dupla de jovens que participavam pouco das aulas. Elas são amigas e trabalham juntas, mas não me conheciam, e eram alunas consideradas iniciantes. Acredito que esses fatos contribuíram para que tivessem uma postura mais reservada e dessem respostas muito objetivas às perguntas que eu fazia. Eu precisava planejar várias atividades para o mesmo encontro, a fim de não ficar monótono, sendo pouco significativo para as alunas em termos de motivação e aprendizagem, nem acabar muito antes do horário previsto.

Considero válido ressaltar que é uma crença minha, com base especialmente nos meus estudos e vivências com a Prática Exploratória, de que práticas pedagógicas participativas que também valorizam as subjetividades nelas envolvidas são mais produtivas do que aulas conteudistas. Por esse motivo, eu intencionalmente comecei a trazer mais da minha vida para a sala de aula, numa escolha por ser a primeira a expor a própria face (Goffman, 1974), valorizar a minha presença no ambiente de aprendizagem (hooks, 2013) e torná-lo também mais orgânico.

Eu buscava, então, pensar previamente em experiências pessoais ou com a língua inglesa que poderia relacionar com a aula, e assim, durante o encontro, respondia às perguntas que eu mesma propunha e falava sobre minhas preferências ou questionamentos referentes aos temas tratados, a fim de que elas compartilhassem também. Além disso, procurava fazer mais perguntas a elas quando percebia que se sentiam à vontade, ou quando algum assunto ou história parecia lhes interessar especialmente, com o intuito de incentivar que as estudantes tivessem uma participação maior nas aulas.

Felizmente, com o passar do tempo, elas foram ganhando confiança e passaram a compartilhar também suas subjetividades e se permitir serem conhecidas por mim. Com isso, nossos encontros tornaram-se muito mais leves e dinâmicos, e a atmosfera da sala de aula (Allwright & Bailey, 1991) foi transformada. Acredito que essa transformação impactou positivamente a nossa coconstrução de conhecimentos e de relacionamentos, pois entendo que o que começou como uma relação de professora e alunas tornou-se um coletivo de

aprendentes e, após cerca de um ano de aulas envolvendo uma viagem internacional, mudanças de relacionamentos amorosos, complicações de saúde mental e busca pelo Divino, amigas virtuais.

Allwright (2006) nos convida, então, a entender o que ocorre no cotidiano da sala de aula, além de combater as delimitações hierarquizantes das figuras de professor versus aluno(s). Em vez de prescrevermos ou mesmo descrevermos atividades pedagógicas, propomo-nos a acolher as histórias e subjetividades dos participantes de uma classe, de modo que compreendamos a complexidade do ambiente e das relações. É necessário reconhecermos os outros sujeitos presentes no nosso contexto de aprendizagem (Maturana apud Ribeiro, 2022) e entendê-los “como dignos de confiança e competentes para enfrentar problemas” (Bacich et al., 2017, p. 32).

No entanto, compreendo que prestar atenção em cada aluno individualmente não é suficiente para um bom entendimento da sala de aula. Conforme argumentam Bezerra de Carvalho e Colombani (2017, p. 12), “mais do que garantir um processo de subjetivação, devemos abrir caminhos para a intersubjetivação”, ou seja, conferir a importância da participação de todos (Grupo da Prática Exploratória, 2020; hooks, 2013). Demo (2001, p. 51) aponta, ainda, para a necessidade de os aprendizes atuarem conjuntamente em sala de aula, uma vez que “aprender é, no seu âmago, saber fazer-se sujeito de história própria, individual e coletiva”.

Ainda pensando essa relação entre as interações envolvendo os participantes da aula e o desenvolvimento de seus saberes linguísticos, Allwright e Bailey (1991) defendem que a aprendizagem vem a partir das conversas em sala. Isso acontece porque, segundo Long (apud Allwright & Bailey, 1991), o que estimula a aquisição de uma língua é o trabalho necessário para negociar a interação. Por conta disso, as trocas interpessoais das atividades pedagógicas são vistas pelos autores como determinantes para as oportunidades de aprendizagem que os discentes terão na aula (p. 149).

Os estudiosos argumentam, ainda, que os estudantes têm e desenvolvem muitas formas de aprender por meio da interação. Com efeito, Stevick (1989) aponta que há diversas maneiras nas quais um aluno pode construir conhecimentos sobre uma língua, e Allwright (2006) propõe que ofereçamos uma variedade de possibilidades de aprendizagem (cf. *scattergun*, Allwright, 2006, p. 13) em detrimento de uma padronização uniforme, possibilitando experiências pedagógicas mais significativas para os alunos. Tais pensamentos estão em

consonância com os entendimentos propostos por (Allwright & Hanks, 2009, p. 5) de que “Os aprendizes são indivíduos únicos que aprendem e se desenvolvem melhor de acordo com suas próprias maneiras idiossincráticas” e “são capazes de se desenvolverem como praticantes da aprendizagem”.

Dessa maneira, compreendo e concordo que o trabalho interativo que os alunos fazem em sala de aula nos instiga como professores de língua (Allwright & Bailey, 1991, p. 134), atraindo nosso olhar curioso e nosso trabalho “para entender a vida na sala de aula” (Grupo da Prática Exploratória, 2020, p. 8). Conforme esses autores sugerem, também penso que a aprendizagem pode ser mais significativa se investirmos em práticas de aula em grupo, com trocas diretas entre todos os participantes, do que naquelas que são centradas na fala do professor (Allwright & Bailey, 1991, p. 148).

Na minha visão, aulas como as que eu tenho tido a oportunidade de dar são um contexto extremamente propício para esse tipo de ensino voltado às vidas particulares que se fazem presentes. Já que são poucas pessoas e não há uma cobrança externa para que se use determinado material ou se adote um certo método, temos liberdade para nos unirmos e para trabalhar exploratoriamente. Dessa forma, as relações se dão mais espontaneamente, e todos os participantes da aula podem se expressar, conviver, ensinar e aprender de um jeito mais simétrico e decolonial, conferindo voz a alunos possivelmente marginalizados (Mignolo, 2009).

2.1.2.

Breves entendimentos sobre crenças

*So what's your direction?
And where are you now? ...
Doubt your doubts
And believe your beliefs
Switchfoot, Ode to Chin*

Para a realização desta pesquisa, baseio-me em conversas informais sobre algumas aulas, com o intuito de ouvir sincera e atentamente alunos de diferentes perfis. Com essa escuta, analiso suas crenças, juntamente com as minhas, referentes às práticas pedagógicas experimentadas em nosso tempo de ensino-aprendizado da língua inglesa em conjunto. Adoto a definição de crença de Barcelos (2006, apud Gerbasi, 2023, p. 26): “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”.

Ana Maria Barcelos (2004), ao traçar um panorama histórico do estudo de crenças sobre ensino e aprendizagem, explica que o interesse em se pensar nas crenças teve início com uma mudança de foco na Linguística Aplicada. A visão de língua, antes voltada para a linguagem, o produto, agora volta-se para o processo e, “nesse processo, o aprendiz ocupa um lugar especial” (p. 126). Segundo a autora, existe desde então uma preocupação em LA

em desvendar o mundo do aprendiz, isto é, seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias e, obviamente, suas crenças ou seu conhecimento sobre o processo de aprender línguas (Barcelos, 2004, p. 127).

Com isso, estudiosos passaram a considerar os estudantes e as suas crenças em relação à língua e à linguagem, aos processos de aprendizagem, e a outros aspectos semelhantes. Dessa forma, o conceito possui um sentido cognitivo, mas a autora apresenta também a natureza social e cultural da percepção e definição de crença, a partir do momento em que ela se relaciona diretamente àquele que acredita, levando em conta seu contexto, experiências, capacidades e subjetividade (*ibid.*, p. 132). Gerbasi (2023, p. 47) aponta, também, que a reflexão sobre crenças em nosso próprio contexto educacional contribui para “a busca por acessar as camadas que nos constituem”.

Kalaja (1995, 2000 apud Barcelos, 2004, p. 140) apresenta importantes pressupostos a respeito das crenças: “(a) o uso da língua é social e orientado para a ação; (b) a linguagem cria realidade; e (c) o conhecimento científico e concepções leigas são construções sociais do mundo”. Tais visões levam-nos à compreensão de que as crenças são construídas discursivamente, e assim como o discurso move e é movido pela sociedade, “as crenças são dinâmicas, sociais ... elas não só influenciam o comportamento, mas são também influenciadas nesse processo” (Barcelos, 2004, p. 144).

Embora haja outros fatores que possam influenciar o comportamento dos alunos e professores, considero ser de grande importância nos atentarmos à relação existente entre crença e ação. Entendo ainda, a partir dessas revisões bibliográficas, que essa associação é o que torna tão relevante para a pesquisa e para a vivência em sala de aula conhecermos as crenças de seus participantes. Por meio da escuta ativa e da análise do que esses sujeitos produzem discursivamente, e levando em conta os contextos em que constroem seus discursos, poderemos compreender aquilo em que acreditam e, então, com essa

compreensão, “trabalhar para entender a vida na sala de aula” (Grupo da Prática Exploratória, 2020, p. 8).

Barcelos (2004, p. 145) aponta também a necessidade de incentivarmos e oportunizarmos questionamentos dos indivíduos em sala de aula de suas próprias crenças sobre ensino, mas também das crenças em geral, até mesmo daquelas presentes na literatura acadêmica, a fim de que sejam “críticos, reflexivos e questionadores do mundo a sua volta (não somente da sua prática)”. Nosso papel enquanto docentes é gerar esses questionamentos e reflexões para que possamos “entender as crenças que nos cercam em nosso meio social, [e] as consequências dessas crenças para nosso desenvolvimento como pessoas, como cidadãos, como professores e alunos” (*ibid.*, p. 146).

Dessa forma, para pesquisarmos as suas crenças, é fundamental que reconheçamos os aprendizes como seres reflexivos. Barcelos (2004, p. 148) apresenta ainda três aspectos que precisam estar envolvidos em uma investigação sobre aquilo em que os alunos acreditam:

(a) as experiências e ações desses alunos; (b) suas interpretações dessas experiências; (c) o contexto social e como ele molda as experiências dos alunos, e (d) como os alunos usam suas crenças para lidar com a tarefa complexa de aprender línguas.

Ademais, a autora defende que essa prática reflexiva possivelmente ajudará a garantir que os estudantes “sejam capazes de se ver como agentes de sua própria aprendizagem” (*ibid.*, p. 146). O ato, então, de refletirmos nas crenças durante a aula está em acordo com o argumento de Demo (2001, p. 51) de que “todos os artifícios didáticos, principalmente a aula, não podem ser mais que expedientes supletivos, que teriam como única razão de se reforçar a autonomia do aluno”. Além disso, tal proposta alinha-se à ideia de Allwright e Hanks (2009, p. 5) de que “os aprendizes são capazes de se desenvolverem como praticantes da aprendizagem”.

2.2.

Análise do Discurso e Análise do Discurso Crítica

*Palavras são lançadas
Em algum lugar repousarão
Levam em si a vida
Ou vida em morte tornarão
Oficina G3, Diz*

A Análise do Discurso é uma área da Linguística que se interessa especificamente pelos campos com os quais a linguagem se relaciona. Conforme

afirma Bakhtin (1997, p. 1), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. Tal pensamento apresenta um argumento a favor do propósito comunicativo da língua e clama pela interseção, com fins de investigação científica, das pesquisas linguísticas com outros campos do saber. Dessa maneira, podemos considerar, ainda mais especificamente, o estudo do discurso em sala de aula, conforme têm feito muitos pesquisadores, como Allwright e Bailey (1991).

Tomo por definição de discurso toda forma de prática social cujo papel principal é desempenhado pela linguagem, incluindo uma conversa informal ou uma narrativa pessoal. Piedade (2019, p. 48) relaciona o discurso a uma “noção de conversa reflexiva como prática social”, afirmando seu caráter coletivo, dialógico e situado. Desse modo, a Análise do Discurso (AD), em seus diferentes focos de atuação, busca compreender a construção de sentido em práticas simbólicas e semióticas pelas pessoas que as fazem. O alvo dos analistas do discurso não é necessariamente a semântica dos textos, mas sobretudo os significados sociais, ideológicos, identitários, afetivos presentes na linguagem em uso (Ramalho & Resende, 2011; Rocha & Deusdará, 2016).

Essas perspectivas discursivas possuem extrema importância para as ciências da linguagem e das humanidades. É por meio dessas teorias que compreendemos a língua como um organismo social vivo, operante tanto em esfera local quanto global e capaz de afetar, produzir, desconstruir e consolidar conceitos e percepções. Diferentemente de algumas interpretações de linguagem anteriores (cf. Marcondes, 2007a; Martins, 2011), a AD defende que ela não se contenta em dizer o mundo, mas quer, de fato, criá-lo (Austin, 1990; Bakhtin, 1997; Foucault, 2009; Rampton, 2006).

Por seu viés inclinado à Ciência Social Crítica (Ramalho & Resende, 2011), a Análise do Discurso Crítica, ou ADC, procura também desnaturalizar ou atualizar ideias entendidas como absolutas. Por seu aspecto constitutivo da vida social, o discurso é relacionado à estrutura macrossocial de que é parte, visto ser “o discurso um elemento constitutivo dessa estrutura e ser, simultaneamente, por ela concebido” (Piedade, 2019, p. 49). Como não podem ser neutros, os discursos que são proferidos ou escritos em contextos espontâneos, institucionais ou mesmo de pesquisa indicam verdades relativas fabricadas, podendo concordar com elas ou não, e assim operam ativamente no mundo social.

Por isso, ao fazer pesquisa nesse campo, é importante a percepção de que estou desenvolvendo um trabalho de cunho interpretativista. Como analista

do discurso, eu não tenho como função ditar a verdadeira forma de se compreender um texto, mas apontar possibilidades, sem uma tentativa de neutralizá-las ou de universalizá-las. Além disso, ao defender minha interpretação dos efeitos do discurso na sociedade, abandono uma busca por descobrir as intenções de seu autor, porque tal tarefa seria, além de difícil, pouco importante em comparação a seus significados sociais factíveis.

Buscamos, na ADC, por meio das análises linguísticas, observar os sentidos construídos pelas pessoas em suas atividades discursivas, por isso há uma valorização do subjetivismo em detrimento do objetivismo. Ademais, o relativismo ou construtivismo também é privilegiado em vez de um realismo previamente dado, já que compreendemos a linguagem como fundadora de verdades. Todos os pontos de vista, porém, devem submeter-se a escrutínio dialógico, a fim de que possam ser avaliados e considerados legítimos por uma comunidade científica, não apenas por um indivíduo, evitando, por exemplo, a propagação de fake news.

Graças a esses pontos, a ADC apresenta um objetivo de mudança social por meio do estudo da linguagem, ao entender que dizer é fazer (Austin, 1990), e mesmo fazer violência (Foucault, 2009). As práticas de análise dos diversos gêneros do discurso podem sinalizar injustiças e desconstruir crenças e valores que, tendo sido falados repetidamente por detentores do poder, são tidos como certos ou naturais. Consequentemente, considerando um âmbito pedagógico, a teoria mostra-se como um paradigma de pesquisa possivelmente muito eficaz e significativo para uma educação que vise à reflexão crítica, à libertação e à transformação social.

Por causa desse interesse em aspectos sociais, os estudos do discurso procuram trazer à tona crenças e pressupostos ideológicos que estão presentes nele, uma vez que consideram todas as representações de mundo como estando posicionadas ideologicamente (Rocha & Deusdará, 2016). O analista do discurso, então, tentará identificar a existência dessas referências dialéticas ideológicas, por meio de uma observação linguística, bem como analisar possíveis atuações de cada texto situado na sociedade.

Embora os discursos presentes nesta dissertação não tenham sido proferidos em aula, eles se deram entre a professora e cada um de seus alunos rememorando aulas passadas. Por isso, entendo que pode haver observações análogas em pesquisa sobre discurso em sala de aula, o qual Teshome (2021) diferencia em relação a outros contextos sociodiscursivos. Segundo o autor, nas

conversas que ocorrem em uma classe, costuma prevalecer uma hierarquia, devido à desigualdade das relações de poder entre professor e alunos, já que professores tendem a controlar as lições, dominar a fala nas interações e mesmo iniciar as trocas comunicativas em aula. O autor defende que esse controle docente anula a naturalidade dos discursos, tornando-os previsíveis e mecânicos.

Entretanto, mesmo em casos que não tenham o mesmo direito à fala, educadores e educandos interagem e usam a linguagem em sala de aula. Com isso, podemos compreender que os indivíduos que ocupam esse espaço não são passivos ao que acontece nele, tampouco ao que é dito nele ou sobre ele. Além disso, a partir da educação decolonial (Mignolo, 2009), entendo que todos são concomitantemente sabedores de algo e aprendentes uns com os outros, e por isso o poder de fala precisa ser compartilhado nos ambientes educacionais também com indivíduos marginalizados.

Uma vez que esse poder é redistribuído entre os atores da sala de aula (Bohn, 2013), as peças discursivas devem ser co-construídas por todos de maneira mais igualitária, a fim de que possam expressar e criar suas próprias concepções a respeito do ensino, da aprendizagem, das relações e de tudo que acontece na sala de aula. Em consonância com a ecologia de saberes definida por Milton Santos (2013), o contexto de aulas pode ser um local com mais igualdade e possibilidade de falas orgânicas, desierarquizadas, naturais e conectadas às realidades de seus participantes.

3

Caminhos metodológicos

Nesta seção, escrevo sobre as escolhas teórico-metodológicas que fiz para esta pesquisa. Inicio falando sobre o paradigma qualitativo-interpretativista, que fundamentou o trabalho, e sobre a perspectiva autoetnográfica, a qual assumi uma vez que estudo um contexto sócio-histórico situado do qual eu mesma participo. Em seguida, cada colaborador da pesquisa tem a oportunidade de se apresentar por meio de um breve texto, que é brevemente analisado conforme a AD e a ADC, como um prólogo às análises de nossas conversas. Também há uma auto-apresentação minha. Após, apresento o projeto da pesquisa, com suas questões éticas, e finalizo desenvolvendo um conceito de conversa exploratória e articulando como e por que optei por trabalhar com elas.

3.1.

O paradigma qualitativo-interpretativista

Esta dissertação configura-se num paradigma qualitativo-interpretativista (Denzin & Lincoln, 2011), cujo foco está propositalmente colocado sobre um contexto micro, o qual eu investigo e busco interpretar, de acordo com meus saberes, crenças (Barcelos, 2004) e vivências. Não tenho a pretensão de fazer generalizações ou encontrar verdades globais a partir das situações específicas desta pesquisa, mas de entender e de valorizar os significados construídos socialmente em relação aos eventos estudados (cf. Denzin & Lincoln, 2011; Allwright & Bailey, 1991).

O texto, dessa forma, afasta-se totalmente de uma abordagem quantitativa, que se orienta numericamente e procura a neutralidade autoral. Ao invés disso, assumo uma visão de pesquisa, de ação e de linguagem que influenciam e são influenciadas pelo investigador, ainda mais ao tratar de experiências nas quais fui participante. Acredito ser essa a forma mais autêntica em que posso conduzir meu trabalho acadêmico, porque posso atravessar meus próprios entendimentos e discursos que estão sendo construídos e, assim, crescer como pesquisadora e como indivíduo enquanto faço essas análises.

Acredito na relevância de uma pesquisa qualitativa em contextos pedagógicos, partindo da realidade e do micro para a teorização (Allwright, 2006; Rajagopalan, 2003). Quanto mais me envolver nesta forma de entender e refletir sobre o meu exercício da docência e minhas práticas pedagógicas, especialmente

a partir das vozes de alunos, mais sensível e consciente poderei ser como educadora. Além disso, a experiência que eles tiveram ao participar das conversas exploratórias pode ter contribuído para que sejam aprendizes e cidadãos mais críticos, autônomos e conhecedores de si, dos outros e do mundo.

Entendo, ainda, a importância deste tipo de pesquisa no âmbito das aulas particulares de língua estrangeira. Ao focar em poucos alunos, que tiveram aulas em grupos de duas, três ou quatro pessoas, poderemos refletir sobre esses contextos de ensino-aprendizado fora de escolas ou cursos convencionais. Será possível ainda investigarmos esse modelo de aulas mais personalizadas, informais e livres para escolha de conteúdos, materiais didáticos, atividades pedagógicas e mesmo dos formatos dos encontros.

Também, esta é uma pesquisa que se alinha à filosofia e à ética da Prática Exploratória (Grupo da Prática Exploratória, 2020; dentre outros), dentro do paradigma de Pesquisa do Participante (Allwright & Hanks, 2009; Hanks, 2017). Por essa razão, julgo importante ressaltar que, além de investigar aulas das quais eu mesma participei, fiz uma escolha e empreguei um esforço intencional para que tanto eu como os estudantes em questão participássemos da pesquisa. Nossas conversas exploratórias, ou seja, o objeto da análise deste trabalho, ocorreram especificamente para esta investigação.

Nesta visão, alunos e professor são vistos como caminhantes e praticantes que estão unidos e desierarquizados. Também, o envolvimento e a união de todos no trabalho em sala de aula e o trabalho para entender as qualidades das vidas que existem nela são alguns dos princípios orientadores da pesquisa nesse viés (Allwright, 2006; Grupo da Prática Exploratória, 2020; Miller et al., 2008). Esses aspectos são de especial importância quando pensamos, como é o caso deste trabalho, em contextos de ensino-aprendizagem on-line, pois, muitas vezes, as interações humanas no momento das aulas acabam sendo limitadas.

Dessa forma, pretendo despertar também outros professores, por meio da minha situação singular e situada, a olharem para suas salas de aula como campo possível de pesquisa exploratória, com o fim de entendê-las e talvez modificá-las conforme perceberem necessidade. Afinal, Reis (2018) aponta em seus estudos práticos e revisões teóricas que, “embora a PE não tenha como objetivo primeiro modificar rotinas ou procedimentos, isso não impede que mudanças venham a surgir a partir dos entendimentos alcançados através do trabalho exploratório por ela desencadeado” (p. 6).

Embaso-me em todos esses paradigmas porque, mais que professora e alunos, somos Suzane, Samara, Silas, Dani, Terra, Bia, Simone. Irmãos, primas, amigos, filha e mãe. Posicionamo-nos e conversamos baseados em nossas crenças (Barcelos, 2004), levantando nossas vozes para construir os materiais discursivos analisados aqui. Os alunos são participantes não apenas porque trazem contribuições para o trabalho, mas porque criam seu objeto de estudo. E eu, mais que pesquisadora, sou parte dessa comunidade (profissional e pessoal), e sei que minha subjetividade está presente e é valorizada nos entendimentos emergentes da análise dos registros.

3.2.

O viés autoetnográfico

*Importemo-nos apenas com o lugar onde estamos.
Há beleza bastante em estar aqui e não noutra parte qualquer.
Alberto Caeiro, Para além da curva da estrada*

Além dos fundamentos teóricos supracitados, cabe uma referência a respeito de pesquisa autoetnográfica, que é o caso da que desenvolvi ao longo do mestrado, estudando as impressões de um grupo específico e limitado de pessoas, que inclui alguns dos meus alunos e a mim. Ellis e Bochner (2000) defendem que aproximar o olhar e a escuta para um foco menor possibilita mais atenção e precisão no tratamento dos registros pessoais e culturais. Também, uma vez que vou investigar esses aspectos de maneira pessoal e subjetiva, considero que minha pesquisa está inserida no paradigma qualitativo-interpretativo (Denzin & Lincoln, 2011).

Acredito que esse redirecionamento do enfoque de pesquisa é especialmente adequado para investigar as experiências vivenciadas em sala de aula de línguas ou de outras disciplinas. Allwright (2006), ao discorrer sobre a Prática Exploratória, indica seis direções promissoras para a Linguística Aplicada. Dentre tais caminhos, o autor defende a valorização da individualidade da sala de aula, em vez da mera procura por elementos em comum com outras, e a busca por entender o ambiente de aprendizado, em vez de prescrevê-lo ou mesmo descrevê-lo, simplesmente.

Partindo da simplicidade para a complexidade, o autor articula que as classes reais são criadas em conjunto, não apenas dirigidas ou dominadas pelo professor, e precisam ser estudadas por seus participantes em sua plena profundidade. Por isso, cada situação de aula é única, e seus participantes podem apontar suas questões específicas e discuti-las, a fim de buscar aprofundar seus

entendimentos a respeito da vida em sala de aula e fora dela. Na Prática Exploratória, as soluções aos possíveis problemas identificados só serão propostas a partir do aprofundamento dos entendimentos alcançados conjuntamente.

Ancorada nessas propostas, esta dissertação é, ainda, um trabalho pautado na reflexão crítica e ética de uma professora de língua inglesa. Para Miller (2013), é importante que a prática e a pesquisa em sala de aula sejam vinculadas a uma postura reflexiva por parte do professor ou professor em formação. O propósito não é necessariamente que se tornem profissionais mais eficientes, mas educadores que escutam os alunos e, junto a eles, buscam entender o que acontece em suas aulas, expandindo os próprios entendimentos sobre as vidas dos que participam delas. Considero, assim, este trabalho como inserido na Pesquisa do Participante (Allwright & Hanks, 2009; Hanks, 2017), porque reflito sobre minhas próprias vivências com alunos como praticante da aprendizagem, de acordo com a visão do docente como aprendiz, apresentada por Miller, Cunha e Allwright (2020).

Outra característica relevante a ser destacada é que, sendo um estudo discursivo que se envolve em diversas áreas do conhecimento através da linguagem, este projeto possui algumas similaridades com a antropologia. Há diversas pesquisas nesse modelo que são etnográficas, ou seja, em que os pesquisadores já estavam incluídos no ambiente previamente ao trabalho ou passam a se incluir no contexto para sua realização. Contudo, há uma especificidade na Análise do Discurso, linha teórica que usarei na minha análise, porque o objeto de investigação não é apenas o contexto sociocultural, mas principalmente os usos da língua que ocorrem nele (Ramalho & Resende, 2011; Rampton, 2006).

Nesta pesquisa, a minha é uma das vozes nas conversas, sendo minha própria fala, então, possível objeto de análise. Isso ocorre porque eu já pertencia à comunidade que é objeto de análise antes mesmo de o projeto existir. Além desse fator, eu estive presente na sala de aula, convivi com os estudantes e participei ativamente de todas as práticas pedagógicas contextualizadas que relembremos e analisaremos ao longo deste trabalho. Sou parte das conversas a serem analisadas e dos acontecimentos que geraram as conversas a serem analisadas e que estão descritos nelas.

Por esses motivos, é possível compreender que as experiências e os sentimentos narrados na presente dissertação caracterizam-na como sendo

autoetnográfica, ou seja, um trabalho em que investigo um ambiente e uma cultura nos quais estou inserida e dos quais sou participante direta (Ellis & Bochner, 2000). Reis (2018) define a autoetnografia, de uma maneira muito elucidativa, por meio dos seguintes termos:

Dessa maneira, a autoetnografia combina elementos da autobiografia e da etnografia. Contando com relatos próprios, entrevistas com terceiros, fotografias ou documentos, comumente as autoetnografias tratam de momentos relevantes, pontos de virada na trajetória de seus autores a partir de sua inserção em uma cultura. Assim, o autoetnógrafo deve olhar para sua experiência de maneira analítica de modo a confrontá-las com os atravessamentos culturais em que elas se dão (p. 81).

Falarei, desse modo, a respeito da vivência e da experiência de pessoas que tiveram aulas comigo, sendo minhas alunas, bem como das minhas, e em especial refletiremos sobre nossas próprias visões subjetivas de momentos específicos que passamos juntos. Ao analisar, ainda, as conversas das quais eu mesma terei participado, minhas avaliações não poderão ser neutras ou imparciais - e, de fato, nenhum discurso é isento de posicionamento (cf. Bakhtin, 1997; Foucault, 2009; Rampton, 2006; Rocha & Deusdará, 2016). Por isso, considero que, por ser esta pesquisa uma produção autoetnográfica, procuro realizá-la da forma mais ética e benéfica para todos os envolvidos.

3.3. Os participantes

Os alunos a participarem das conversas aqui analisadas são três jovens de dezenove a vinte e cinco, sendo dois rapazes e uma moça; duas adolescentes, de catorze e dezessete; e uma adulta de quarenta e sete. As adolescentes e a adulta pertenciam à mesma turma, um dos rapazes e a moça tinham aulas em dupla, e o outro jovem integrava uma outra turma. Todos eles já eram bem próximos a mim, e a maioria já se conhecia e tinha certa convivência, desde antes das nossas aulas. Todos, também, estudaram em turmas com dois a quatro alunos, em níveis entre básico e intermediário, e as aulas tiveram duração de seis meses, um ano ou dois anos, tendo sido encerradas por incompatibilidade de horários.

Embora eu tenha tido e ainda tenha alunos individuais ou em pequenos grupos que eu não conhecia antes do contato para as aulas, ou que eram conhecidos mais distantes, os participantes desta pesquisa são meus amigos ou familiares (mãe, irmão, irmã e prima) que decidiram iniciar ou dar seguimento aos estudos do inglês comigo. Posso dizer, de fato, que eles são meus amigos e

familiares, ou familiares e amigos, já que os parentes são também amigos com quem eu amo passar tempo, e os amigos são considerados irmãos, tamanho carinho e proximidade que tivemos durante um período de nossas vidas. Foi um presente trabalhar com essas pessoas especiais!

Reconheço que esse fato poderia interferir nas conversas, no sentido de haver alguma tentativa da parte dos alunos de me agradar pessoalmente, ou de contribuir para uma avaliação geral positiva a meu respeito. Contudo, procurei reforçar meu desejo não por algum resultado específico, mas por ouvir, de fato, suas crenças (Barcelos, 2004). Algumas vezes, os participantes falaram de outros contextos de aula que não o nosso, e outros professores que não eu. É possível que tenham encontrado uma forma em que se sentiriam mais confortáveis para compartilhar suas falas de maneira crítica, e eu respeito essa decisão.

Abaixo, segue a autoapresentação de cada um, na ordem em que as conversas de que participaram aparecem nas análises, nas seções subsequentes do trabalho. Solicitei a cada participante que escrevesse um pequeno texto se apresentando para que fosse inserido na dissertação, por meio da seguinte mensagem de WhastApp: *Oii, [vocativo do participante]. queria pedir q vc mandasse um textinho se apresentando, para eu colocar no texto da dissertação. Pode ser curto, mas pode ter alguns parágrafos tbm se quiser! Fica à vontade no tamanho e nas informações que quiser passar!*

Quando perguntaram sobre mais explicações ou um modelo de texto, eu reforçava que o intuito era que eles se apresentassem da forma que achassem melhor. A maior parte dos estudantes enviou o texto junto a uma mensagem perguntando se estava bom ou se precisava fazer alguma alteração, o que interpretei como alguma insegurança pela posição que ocupam como alunos e participantes da pesquisa que eu estava desenvolvendo - como se tivessem algum medo de me atrapalhar. Disse a todos que seus textos estavam ótimos e não alterei nada, respeitando a autoria dos participantes. A seguir, transcrevo as apresentações de cada um na íntegra, para que os leitores possam conhecer um pouco os estudantes cujas vozes se ouvirão em breve:

SAMARA:

oii, muito prazer! me chamo Samara, e tenho 15 anos! Durante os anos de 2021, e 2022, eu fiz parte da Class 1 no curso de inglês da Suzane, minha irmã!

Atualmente, estou “parada”, aprendendo apenas em músicas e séries em inglês, fora o inglês ensinado na escola. Estou quase entrando no ensino médio, faltam apenas 1 mês e muitos dias (matemática não é o meu forte).

Enfim, acho que é isso! minhas informações básicas são essas: tenho 15 anos, moro no Rio de Janeiro, minha cor preferida é azul, penso em ser professora no futuro e por último, prefiro espanhol à inglês :)

SILAS:

Olá! Meu nome é Silas e eu fui aluno da Suzane no curso Speak Now.

Atualmente, tenho 20 anos, faço faculdade, estagio e moro no Rio de Janeiro.

Uso o inglês diariamente para breves leituras e vídeos devocionais e com menos frequência para leituras mais extensas.

Ainda preciso melhorar bastante meu inglês, principalmente no writing e speaking, e, para isso, eu acredito no ensino à distância e quero voltar a estudar assim que ela abrir novas turmas para minha faixa.

DANI⁹:

Oi, sou Daniela!

Nasci no dia 22 de fevereiro de 2006, atualmente tenho 17 anos e acabei de me formar no ensino médio.

Tive aula com Suzane por 2 anos, mas ainda tenho muita vontade de ser fluente no inglês e em outras línguas.

Um motivo por eu ter começado as aulas de inglês foi por eu ter vontade de sair do Brasil e ir tanto para a América do Norte quanto para a Europa.

TERRA¹⁰:

⁹ Chamo Daniela de Dani porque, normalmente, é como me refiro a ela. É um apelido carinhoso, o nome dela abreviado. Além disso, nas conversas com as alunas que foram colegas dela, nós nos dirigimos ou nos referimos a ele dessa forma.

¹⁰ Chamo Lucas de Terra porque, normalmente, é como me refiro a ele. É o sobrenome dele, e como há outros “Lucas” na nossa igreja, é assim que este Lucas é mais chamado,

Olá, me chamo Lucas, tenho 26 anos e moro em São Gonçalo-Rj. Conheci a Suzane através da igreja, congregamos juntos na mesma igreja. As aulas de inglês que ela aplicou me ajudou a ver a língua inglesa de forma mais viva. Tal ensinamento vai ser muito útil pra mim no ramo em que trabalho uma vez que lidamos com muitos documentos em inglês.

BIA¹¹:

Me chamo Beatriz, tenho 22 anos e moro em Niterói com minha mãe e minha irmã. Tenho mais 2 irmãos que moram em Macaé. Me formei recentemente em técnico de enfermagem, estou noiva do Matheus e sou evangélica, frequento a PIB no Barreto.

SIMONE:

Meu nome é Simone, tenho 48 anos de idade e 26 de casada. Sou assistente social, já exerci a profissão por uns anos, mas hoje sou dona de casa.

Abri mão de trabalhar fora para dedicar tempo integral aos meus 3 filhos e não me arrependo; faria tudo de novo! não sei se precisa essa informação!

Uma vez, quando eles eram bem pequenos, precisei fazer uma viagem para o exterior e aí me vi numa necessidade urgente de aprender inglês (uma vez que eu iria sozinhas com eles e precisava falar e entender tudo sozinha)! Contratei uma professora particular por alguns meses, onde aprendi o básico para a viagem.

Muitos anos depois, minha filha mais velha já crescida e formada em Letras, começou a dar aulas de inglês, aproveitei a oportunidade e estudei mais um pouco com ela, e por sinal, uma excelente professora!!

3.3.1.

Uma breve análise dos textos dos participantes

Ao fazer uma leitura dos textos dos participantes, chego a algumas informações que foram comumente compartilhadas. Como eu não havia especificado na mensagem o que deveria conter nas apresentações, nem os alunos tiveram acesso ao texto um do outro, a escolha do que falar e como já é,

mesmo na ausência de outros homônimos. Também, na conversa com Bia, que foi colega dele, é dessa forma que nós nos dirigimos ou nos referimos a ele.

¹¹ Chamo Beatriz de Bia porque, normalmente, é como me refiro a ela. É um apelido carinhoso, o nome dela abreviado. Além disso, nas conversas com Terra, que foi colega dela, é dessa forma que nós nos dirigimos ou nos referimos a ela.

por si só, passível de análise discursiva. A interpretação do gênero textual “autoapresentação” por meio do WhatsApp para um texto acadêmico não foi igual para todos, e algumas apresentações foram mais narrativas do que descritivas. Além disso, uma categorização das informações presentes nos escritos nos possibilita articular semelhanças e diferenças nas escolhas dos alunos nesta produção discursiva específica, sem o intuito de criar generalizações a partir dela, mas buscando um olhar mais próximo das subjetividades em questão.

SAMARA

Samara inicia seu texto cumprimentando educadamente o leitor, diz o nome e a idade, e conta que foi aluna da minha primeira turma de inglês, acrescentando que sou sua irmã. Ao fazer menção à turma (“Class 1”, e com “C” maiúsculo) e aos anos em que estudou, mostra precisão nos dados e, talvez, uma memória afetiva. Descreve seu contato com o inglês atualmente de forma detalhada, informa sobre a iminente entrada no ensino médio escolar e desiste da tentativa de contar os dias para esse tempo chegar, uma vez que “matemática não é o meu forte”. Começa o último parágrafo do texto com uma expressão coloquial “Enfim, acho que é isso!”. Repete a idade e traz novas informações: onde mora, a cor preferida, uma pretensão de se tornar professora e sua preferência do espanhol em detrimento do inglês.

Peço uma rápida licença, antes de fazer de fato a breve análise, para comentar que, com exceção dessa última afirmação, vejo muito em comum entre nós duas e nossas maneiras de nos expressarmos: o uso da linguagem informal, a piada quanto à dificuldade com matemática e o detalhamento com que passamos informações que julgamos relevantes – em contraste com quanto tempo exatamente faltava para ela ir para o ensino médio. Registrado meu orgulho pela minha irmã, que finalmente admitiu o desejo, que tem todo o meu incentivo, de ser professora, prossigamos.

A saudação de Samara, inclusive a expressão “muito prazer”, aponta a meu ver para a consciência que ela tinha, assim como os outros participantes, de que seu texto não deveria ser direcionado para mim, mas para os leitores da própria dissertação. Se ela estivesse apenas falando comigo, não precisaria ter repetido o cumprimento, uma vez que já tinha respondido à minha mensagem antes de enviar o texto, tampouco compartilhado informações das quais tenho pleno conhecimento, como seu nome e idade.

Ao afirmar estar “parada’, aprendendo apenas em músicas e séries em inglês, fora o inglês ensinado na escola”, ela demonstra uma crença que muitas pessoas compartilham referente ao estudo da língua. Na verdade, o que está parado são os estudos formais extraclasse, porque tanto a instrução na escola quanto contatos informais com a língua ela diz manter. É possível perceber, então, o pensamento de que só se aprende inglês em um curso estruturado, porque a escola é insuficiente. Também podemos inferir uma certa desvalorização de estudos autônomos e informais, por meio de músicas e séries, que é compartilhado entre muitas pessoas.

Entretanto, Samara legitima essas formas de aprendizagem, uma vez que usa o verbo aprender para designar seu contato com o inglês. Essa escolha lexical, assim como o uso das aspas no adjetivo “parada”, mostra que ela não as considera inúteis ou totalmente desprezíveis. De fato, formas plurais de aprendizagem, para Allwright (2006) e Bacich (2015), são mais proveitosas do que modelos únicos. Tanto a Linguística Aplicada como o Ensino Híbrido, representados por esses autores, respectivamente, defendem que o aluno tem diversas oportunidades de aprender, usufruindo o direito de avaliar e escolher como aprender, de acordo com seus interesses, conhecimentos, necessidades e experiências. Assim, incentivamos que haja um compartilhamento do poder nas salas de aula e uma reconstrução no imaginário social do que é aprender e de como aprender.

Samara comenta bastante sobre sua aprendizagem e uso atual da língua inglesa, mas traz também várias informações a respeito dela própria. A menção à idade, repetida duas vezes, à cidade onde vive, à cor preferida e a uma projeção profissional não apenas relatam algo, mas constroem a identidade dela neste texto (Melo, 2011; Rocha & Deusdará, 2016), como uma adolescente que sabe do que gosta e sabe se posicionar para falar de si. A declaração de preferência da língua espanhola à inglesa, informação que ela deixou por último, também indica certa ousadia para expressar uma opinião que poderia ter sido desprestigiada aqui, talvez entendida como afronta, que talvez de fato fosse uma forma de protesto, e denota uma forte personalidade à mais nova participante desta pesquisa. Por fim, o sorriso digital, “:)”, conclui o texto de maneira meiga e amigável, além de marcar que se trata de um material escrito, não falado, e influenciado pela linguagem da internet.

O texto de Silas também começa com uma saudação, o nome e a afirmação de que foi meu aluno no curso Speak Now, nome que eu escolhi para a divulgação do curso. Depois, fala que faz faculdade e estagia, sem especificar a área de estudo, e diz a cidade onde mora. Informa como é o contato atual com a língua inglesa e, por fim, declara uma projeção de retorno e continuação nos estudos da língua, especificamente quando eu voltar a abrir uma nova turma no seu nível, já que a classe dele se desfez por incompatibilidade de horários entre os próprios alunos.

O “olá”, primeira palavra do texto, nos mostra mais uma vez que os alunos-colaboradores sabiam que não estavam escrevendo essa autoapresentação para mim, mas que os seus interlocutores seriam os leitores da dissertação em si. Silas também focaliza seu texto nas informações relativas à sua experiência com a língua inglesa, mostrando a importância que dá ao tema nesse contexto da autoapresentação.

A menção ao nome do curso me traz boas memórias e aponta uma valorização que ele dá às nossas aulas. Não tenho mais utilizado esse nome por estar com apenas uma turma com duas alunas e por não ter pretensão de formar novas turmas por enquanto, tanto para a presente dedicação ao mestrado quanto para um futuro enfoque em aulas particulares, que têm tido uma procura maior do que aulas em turmas. Pessoalmente, gostei de lembrar disso! O texto, contudo, traz dados mais centrados no contato presente de Silas com o inglês e nos planos de estudo futuros.

Ao dizer que usa a língua para “breves leituras e vídeos devocionais”, ele nos oferece uma informação extra no adjetivo “devocionais”. Esse termo possui uma conotação religiosa e faz referência, segundo o site Dicio, “à devoção, ao sentimento religioso de adoração a Deus e aos santos”¹². Ainda de acordo com o dicionário on-line, é um “momento do dia dedicado à oração”¹³, e de fato, sei que meu irmão tem o hábito de diariamente dedicar tempo à leitura da Bíblia, orando e lendo textos e vendo vídeos que falem sobre o livro sagrado cristão, chamados de “devocionais”. Como lê e assiste a esses conteúdos em inglês, Silas pratica a língua por um breve momento todos os dias.

O texto termina com uma demonstração de desejo de avanço nos estudos. Ao dizer que “ainda preciso melhorar bastante meu inglês”, torna possível o entendimento do conhecimento da língua como algo que se alcança com o tempo,

¹² <https://www.dicio.com.br/devocional/> Acesso em 11/01/2024.

¹³ *idem*.

e que ele “ainda” não chegou lá, mas “preciso melhorar bastante”. O verbo “precisar” denota não apenas uma vontade, mas uma necessidade de aprender mais ou de chegar a um nível mais avançado de inglês, especialmente na escrita e na fala, e o advérbio “bastante” aponta para a grande quantidade de melhora que Silas acredita precisar.

A fim de chegar à mencionada melhora, ele declara acreditar na modalidade de ensino à distância, que é como ele caracteriza as aulas que tivemos: “eu acredito no ensino à distância e quero voltar a estudar assim que ela [eu] abrir novas turmas para minha faixa”. Ao fazer essa afirmação, Silas não apenas expressa um pensamento, mas, com efeito, cria um posicionamento ideológico (Foucault, 2009; Rampton, 2006).

O assunto do estudo à distância de maneira geral, não apenas por meio de encontros on-line síncronos, como eram os nossos, está presente durante a conversa que tínhamos tido anteriormente à escrita desse texto. Então, quando Silas retoma essa temática e afirma uma confiança no ensino à distância, vejo que é, de fato, uma crença (Barcelos, 2004) sua, algo que ele considera relevante e que parece defender intencionalmente.

DANI

Dani inicia dizendo seu nome, data de nascimento, idade e que tinha acabado de terminar o ensino médio. Nos parágrafos seguintes, concentra-se em narrar sua experiência e expectativas com o estudo do inglês. Ela conta que estudou comigo durante 2 anos, mas que ainda quer ser fluente na língua inglesa, bem como em outras línguas também. No parágrafo final, aponta um dos motivos para esse desejo, que é a vontade de sair do Brasil rumo à América do Norte e à Europa.

No parágrafo a seguir, Dani conta ao leitor que teve aula comigo por exatamente dois anos, e afirma que “ainda tenho muita vontade de ser fluente no inglês e em outras línguas”. Ao apontar para sua vontade, não necessidade, como Silas havia expressado, de ser uma falante fluente de línguas, é possível visualizarmos certa afetividade da parte dela com o estudo e uso de diferentes sistemas linguísticos, incluindo o próprio inglês.

Tal interpretação é compatível com o que ela conta no último parágrafo: que parte de sua motivação para começar as aulas “foi por eu ter vontade de sair do Brasil e ir tanto para a América do Norte quanto para a Europa”. Mais uma vez, observamos o uso da palavra “vontade”, bem como a semântica de motivação,

com o único motivo que ela apresenta para ter iniciado as aulas, embora o artigo indefinido “*um* motivo” sugira a existência de outros. Essas escolhas apontam para mais que um senso de obrigação, dever ou demanda, mas um desejo ou mesmo sonho de viajar para o exterior ou se mudar de país - não está explícito o que é “sair do Brasil” para ela no texto.

Dani usa ainda a adversativa “mas” ligando as informações de que teve aulas durante um tempo (e parou) e que “ainda tenho muita vontade de ser fluente no inglês”. Com isso, entendemos uma dissociação entre estudar formalmente e tornar-se fluente numa língua, ou mesmo ter vontade de o ser. Daniela, diferentemente de Samara, não menciona outros estudos ou contatos, formais ou informais, com a língua. Como informa que já acabou o ensino médio, não tem mais as aulas de inglês da escola, embora as tivesse até pouco tempo. Apesar disso, eu sei, pelas conversas que temos muitas vezes a esse respeito, que ela consome peças culturais, como músicas, filmes e séries, em inglês e mesmo assiste a conteúdos sobre a estrutura e o estudo da língua na internet.

Porém, qualquer que fosse sua situação hoje, ela poderia continuar desejando e buscando aprendizagens do inglês, por meio de contatos informais e mesmo não tão ordenados assim. É o que Allwright (2006) apresenta como um realinhamento dos modos como os estudos são compreendidos e administrados, partindo da exatidão para a dispersão. Nessa premissa, existem diferentes possibilidades de aprendizagem, podendo ela ocorrer não apenas numa estrutura organizada de tal forma, mas - e de maneira até mais produtiva - na variedade. Trata-se, assim, de uma crença comum, que também aparece no relato de Samara, mas inconsistente e limitante, possivelmente fruto de uma cultura de desvalorização de um estudo autônomo e agentivo por parte do estudante.

TERRA

O escrito de Terra é bem curto, tendo basicamente um parágrafo de extensão. Ele cumprimenta o leitor, fala o seu nome, idade e a cidade onde mora. Em seguida, conta sobre como ele me conheceu, que foi na igreja onde nós dois congregamos, sobre o impacto que entende que as nossas aulas tiveram para ele, em sua visão pessoal da língua, e que ainda terão, no âmbito profissional.

Duas palavras se repetem nesta autoapresentação: igreja e inglês. Nós somos membros da mesma igreja, como ele mencionou, e, com isso, nos conhecemos e nos tornamos amigos muito próximos, a ponto de ele e Bia terem liberdade de me pedir, sem constrangimento, para dar aulas de inglês para eles

de graça e eu de fato fazer isso, somente por desejar ajudá-los e passar mais tempo com eles. Uma vez que passamos a frequentar a mesma igreja e nos aproximamos, foi possível que ele comesse a estudar inglês comigo, que, por ser o tema da conversa e da dissertação, é o outro item lexical que mais aparece no texto (na verdade, vemos duas vezes o termo “inglês” e uma vez a expressão equivalente “língua inglesa”). Então, são de fato palavras e informações relevantes nesta dissertação, sem as quais Terra não estaria participando dela.

Terra, particularmente, não é muito preciso nas informações que traz além do nome, idade e cidade onde mora, mas fala de maneira geral e abrangente. Ele não fala qual é a igreja em que congrega, ou há quanto tempo nos conhecemos lá, não diz nada sobre a turma das “aulas de inglês que ela aplicou”, ou quanto tempo duraram essas aulas. Mais ao fim do texto, o jovem, que opta por não mencionar qual é o seu emprego, declara que o aprendizado que teve durante o curso vai ajudá-lo no trabalho, no qual “lidamos com muitos documentos em inglês”.

No entanto, apresenta no texto um dado mais específico a respeito do impacto que “as aulas de inglês que ela aplicou” tiveram sobre sua relação com o inglês (sendo as próprias aulas o sujeito sintático, o que remete à agentividade dos encontros em si, não minha, embora tenha “aplicado” as aulas). Terra narra que elas o ajudaram a enxergar “a língua inglesa de forma mais viva”. Achei bonita essa expressão! E, de fato, consideramos a língua, em diversas vertentes dos estudos da linguagem, como um organismo vivo. Nas palavras de Bagno:

A gramática tradicional tenta nos mostrar a língua como um pacote fechado, um embrulho pronto e acabado. Mas não é assim. A língua é viva, dinâmica, está em constante movimento — toda língua viva é uma *língua em decomposição e em recomposição, em permanente transformação*. (BAGNO, 1999, p. 107, grifo do autor).

Portanto, a fala de Terra é muito pertinente e fico feliz que ele diga que nossas aulas o ajudaram a entender a língua dessa forma. Bagno ainda diz que “o professor também deve preferir ser uma ‘metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo’, como cantava Raul Seixas” (Bagno, 1999, p. 107). Eu, então, como professora, sinto-me feliz com esse resultado do trabalho de ensinar inglês, mais do que como um conjunto de regras ou uma lista de vocabulário, mas com a complexidade e a atuação no mundo que uma língua viva implica.

Bia é bastante concisa no seu texto, que é o menor de todos, mas é cheio de informações pessoais. Ela, diferentemente dos outros, não fala nada a respeito do inglês, de sua aprendizagem ou do contato que ela tem com a língua hoje. Quando eu pedi aos alunos que me mandassem uma autoapresentação, imaginei que, na verdade, todos fariam como Bia, talvez até mencionando o estudo do inglês, mas não como o tema central do texto. Porém, como não dei um direcionamento para as escritas deles, exatamente por prezar pela espontaneidade de suas subjetividades, gostei dessa quebra de expectativas e de sua retomada com esta participante.

Bia inicia dizendo o nome, a idade, a cidade em que vive e com quem mora. Depois, fala que tem outros irmãos morando em outra cidade. Conta sobre a recente conclusão do curso técnico, sobre o *status* de relacionamento amoroso, o nome do noivo, a religião e a igreja que frequenta. Ela apresenta todos esses dados com precisão: Beatriz, 22 anos, mora em Niterói com mãe e irmã, os outros dois irmãos moram em Macaé, formou-se em técnico de enfermagem, está noiva do Matheus, é evangélica e da PIB (Primeira Igreja Batista) no Barreto.

As informações de Bia concentram-se num tema que parece ser muito importante para ela – sua proximidade e sua relação com a família. Ela faz questão de dizer que mora em Niterói com a mãe e a irmã e, então, conta que tem mais dois irmãos que moram em um outro município, Macaé. Em seguida, a jovem apresenta mais dois períodos em que menciona familiares e fala de suas cidades de moradia.

Halliday (1985) considera a linguagem como sendo sistêmico-funcional, ao levar em conta os contextos cultural e situacional em que ela se realiza. Por isso, aproprio-me da situação em que esse texto foi escrito e mesmo em que a pesquisa é construída para interpretar a fala de Bia como sua amiga, que convive e conversa com ela e com muitos amigos em comum. Sei que esses tópicos são mesmo relevantes para a Bia e que, no presente momento, estão ocupando seus pensamentos de forma especial. Dentro de alguns meses, ela vai se casar com o Matheus e eles deverão mudar de cidade e mesmo de estado, o que levará Bia a morar longe dos familiares. Entendo também que essa informação privilegiada e desconhecida, até então, ao leitor da dissertação, pode ser facilmente compreendida e aceita graças à imagem que Bia formou de si discursivamente (Melo, 2011), de uma jovem que preza pela família e a valoriza.

SIMONE

Minha mãe começa o texto trazendo informações como o nome, a idade e o tempo que tem de casamento. Em seguida, fala de sua profissão e da renúncia a ela para dedicar-se aos três filhos, acrescentando que não se arrepende da decisão e que “faria tudo de novo”. Conta a seguir uma breve história de quando eu e meus irmãos éramos mais novos, em que ela precisou viajar conosco para o exterior e se comunicar em inglês, sendo a única adulta na viagem, e informa que, meses antes da jornada, contratou uma professora particular de inglês para aprender o básico necessário. Ela finaliza o texto dizendo que, muitos anos depois, eu, “já crescida e formada em Letras”, comecei a dar aulas de inglês, e que ela estudou um pouco comigo, descrevendo-me como “uma excelente professora!!”

Na mensagem do WhatsApp em que minha mãe me mandou a autoapresentação, a parte que diz que ela abriu mão de trabalhar fora para ficar em casa com os filhos, que não se arrepende e que faria tudo de novo está em *itálico* (marcada, no aplicativo de mensagens instantâneas, pelo uso de subtraço, “_”, no início e no final do trecho). Logo após, ela escreveu a frase “não sei se precisa essa informação!”, indicando que eu poderia retirá-la caso achasse desnecessária. Não retirei nem mesmo essa indicação, que era um recado para mim no corpo da mensagem, numa tentativa de respeitar e prezar pela autoria da minha mãe em todo o seu texto.

Além disso, esses dados são de grande importância para a construção da identidade da participante em seu discurso (Melo, 2011). Nesse trecho, ela justifica o que acabara de dizer (que já exerceu a profissão de assistente social, mas atualmente é dona de casa) e, ao fazer isso, posiciona-se como uma mãe e cuidadora do lar contente e orgulhosa. É algo em que ela fortemente acredita – e, de fato, considerando os contextos cultural e situacional desse discurso (Halliday, 1985), posso dizer que essa é uma característica marcante da subjetividade da minha mãe, e muitas pessoas que a conhecem pessoalmente falam isso a seu respeito.

Então, à semelhança de Bia, que menciona familiares mais de uma vez, minha mãe orgulha-se em falar com precisão dos 26 anos que tem de casada e dos seus 3 filhos. Porém, minha mãe vai além para construir seu posicionamento ideológico (Foucault, 2009; Rampton, 2006). Ela não simplesmente menciona sua família e sua escolha de renunciar ao trabalho formal para, em tempo integral, cuidar da casa e criar os filhos pequenos. De fato defende, ela esse papel de

esposa e mãe dedicada ao lar e à família, ao acrescentar a seguinte declaração: “e não me arrependo; faria tudo de novo!”.

Quando inicia o parágrafo seguinte, em que narra sua experiência de estudo do inglês, ela mais uma vez mostra esse cuidado comigo e com meus irmãos “quando eles eram bem pequenos”. É possível observarmos que a minha mãe começou os estudos do inglês não para aproveitar a viagem que faria, mas para “falar e entender tudo sozinha”, “uma vez que eu iria sozinhas com eles”. O senso de responsabilidade e de dever é também indicado pelo uso repetido do verbo “precisar”: “precisei fazer uma viagem” e “precisava falar e entender tudo sozinha”.

Ao contar que precisou viajar para um país estrangeiro, a participante relata o seguinte: “e aí me vi numa necessidade urgente de aprender inglês (uma vez que eu iria sozinhas com eles e precisava falar e entender tudo sozinha)!”. O uso da expressão “e aí me vi” e ainda das palavras “necessidade urgente” aponta para algo que surgiu repentinamente, então seu estudo do inglês foi iniciado por uma necessidade concreta, não como um preparo para o futuro ou por uma espontânea vontade. Nesse contexto, ela teve uma professora que lhe proporcionou o contato com a língua de que ela precisava para esse fim específico: “aprendi o básico para a viagem”.

Porém, o retorno dos estudos do inglês se deu de um modo bastante diferente de como havia começado. Não houve viagem, pressa ou necessidade. Quando eu, quase formada na faculdade (ela disse que já tinha me formado por um equívoco de memória, provavelmente), decidi dar aulas de inglês on-line, “aproveitei a oportunidade e estudei mais um pouco com ela”. A escolha do verbo “aproveitar” cria um sentido muito positivo para o estudo, descrito aqui como uma “oportunidade”. Em contraste então com a primeira experiência, desta vez minha mãe não viu as aulas como algo de que necessitava, mas sim algo que desejava “aproveitar”.

De fato, lembro-me de que, quando minha mãe disse que queria ter aulas comigo, foi uma surpresa. Eu não esperava que ela tivesse interesse, então conversei seriamente sobre meus planos de criar, de fato, um curso de certo modo estruturado, com turmas formadas, e fiz com ela o nivelamento escrito e oral. Ela estava mesmo interessada, passou por essas etapas, foi alocada numa turma apenas com adolescentes, e foi tornando-se uma aluna dedicada, desinibida, pontual. Ela ainda me fez refletir sobre o porquê de aulas mais participativas e

significativas para os estudantes, e me ajudou, com incentivos e ideias, a colocar tudo isso em prática.

Esse incentivo, bem como a postura de mãe orgulhosa, podem ser vistos na última fala de sua autorapresentação: “e por sinal, uma excelente professora!!”. Dessa forma, podemos ver que minha mãe fez questão de me avaliar positivamente como professora, pois poderia ter terminado o texto antes do conectivo “e”. Ao adicionar a frase seguinte, ela valida minha docência, o que de fato costuma fazera, encorajando-me assim a continuar buscando um aperfeiçoamento profissional.

3.3.2.

Uma autoapresentação minha

Eu, como uma das participantes da pesquisa, quis também trazer uma apresentação mais informal sobre mim mesma. Apesar de já ter falado sobre parte da minha trajetória acadêmica e pessoal relacionada à pesquisa e aos temas aqui tratados (cf.1.1 e 1.2), senti esse desejo ao alocar os outros textos na pesquisa. Não vou analisar meu próprio escrito porque não me sinto à vontade para isso, talvez por se tratar de um material muito recente, do qual ainda não consigo me distanciar minimamente para olhar com as lentes da Análise do Discurso. Segue, porém, minha apresentação mais livre e subjetiva:

SUZANE:

Defino-me aqui como professora de inglês e aluna da pós-graduação. Quando me perguntam “mestrado em quê?”, digo que é em letras, no ensino de inglês. Mas o que eu queria dizer mesmo é que, com muito orgulho, estudo para ser a melhor professora que eu posso! Gosto muito de dar aula, de preparar aulas, de conhecer e me aproximar dos alunos. Me encanto quando amigos se tornam alunos e quando alunos se tornam amigos! Gosto também de ser eu mesma nesses processos, de desenvolver minha criatividade, de escrever, de falar sobre minha rotina e minha vida e sobre o que eu acredito, e de ouvir meus alunos falando sobre tudo isso. Tenho tido a oportunidade de conversar em aula e até fora de aula, mas a partir dela, sobre assuntos importantes para nós, como sociedade, família, cosmovisões, fé. Têm sido ótimas experiências e eu tenho aprendido e me divertido muito! Agora, pensar sobre isso estruturada e academicamente é um desafio, mas acredito que valerá a pena!

Mas, além da parte profissional, há um todo em mim. Tenho 24 anos e moro no Rio de Janeiro e em Niterói, dependendo do dia da semana. Sou, como falei na introdução, de São Fidélis, mas vim para o Rio criança e estou indo e vindo de Niterói há quase 3 anos, quando meu pai começou a pastorear uma igreja lá, então passamos os fins de semana num apartamento próximo à igreja. Sim, meu pai é pastor, da igreja batista, e nossa família serve a Deus e às pessoas de uma forma especial, encarando o desafio com muita seriedade e alegria. Meu pai se chama Samuel, minha mãe, Simone, meus irmãos, Silas e Samara (e, se você for atento o suficiente, terá percebido que todos na nossa casa começam com a letra S). Há quase um ano, namoro o Matheus, o garoto mais lindo do mundo, e desejamos nos casar e também formar uma família que sirva a Jesus!

Desde novinha, conheço o cristianismo e, mais que um sistema de crenças ou estilo de vida, relaciono-me com Deus. Já me questionei muito se eu era cristã apenas porque aprendi a ser assim, mas cheguei à conclusão de que não. Eu tive o privilégio de nascer nessa família que ama a Jesus e conheci o Deus que se fez carne e habitou entre nós, como exemplo de humildade e prova de amor. E, então, quis viver para Ele, humilde e amorosamente! Sei que não mereço ser recebida como filha do Todo-Poderoso, mas Ele me permite isso, e a todos os que crerem em Seu Filho! O Evangelho de João, meu livro preferido da Bíblia, fala muito sobre isso. Cristo é tudo em mim, por isso não conseguiria me apresentar de modo minimamente profundo sem falar dEle! Ele está presente nas minhas aulas, como vocês verão em uma ou outra conversa, nas minhas redes sociais, nas minhas roupas, na minha linguagem, nas músicas que canto, em toda a minha vida.

Gosto de escrever, de ler, de cantar, de cozinhar (mas não garanto que faço nada disso bem, apenas disse que gosto!). Gosto de flores, e Matheus sabe bem disso, de frutas, chocolate, músicas com letra poética (mas que eu entenda) e cores alegres. Não gosto muito de perfumes nem sei dançar. Amo dar presentes e gastar tempo com quem eu amo. Não sei se tudo isso é importante, mas eu realmente queria trazer minha humanidade para a dissertação. Acho que será relevante na hora em que você ler as conversas e as análises, mas, mais do que isso, quero me expressar também como um indivíduo participante da pesquisa, assim como os alunos. Quis ter esse privilégio! Obrigada por ter lido! Já, já vamos, finalmente, às conversas!!!!

3.4

O projeto de pesquisa

Meu intuito com a pesquisa foi entender algumas crenças (Barcelos, 2004) dos agentes das aulas em que atuei como professora. Para isso, convidei-os para participar de conversas exploratórias (Nunes, 2022), que aconteceram assim que o projeto de pesquisa foi aprovado pela Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio. Por acreditar que todos os participantes desempenham um papel relevante e têm uma voz de grande e particular importância nas práticas pedagógicas e reflexões em sala de aula, desejo ouvir os discentes e a mim mesma, todos aprendentes e praticantes no ensino-aprendizado.

Cada conversa foi gravada, com a autorização do aluno-colaborador, e teve posteriormente trechos selecionados para serem transcritos e analisados, de acordo com meus interesses nesta pesquisa. Eu fiz as transcrições tendo por modelo as convenções sugeridas por Bastos e Biar (2015, p. 30), as quais são “baseadas nos estudos de Análise da Conversação (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989)”. As marcações feitas nas transcrições dos áudios me ajudaram a ver alguns aspectos pertinentes à análise, conforme a minha interpretação de cada conversa.

Considero que essa escuta ativa será pessoal e profissionalmente relevante para mim, como pesquisadora-praticante (Hanks, 2017), já que continuo ministrando aulas on-line para outras estudantes e não pretendo abandonar essa modalidade. Sei, porém, que em muitas classes on-line os alunos ficam apenas acompanhando, de forma paciente, o professor, que sozinho conduz todo o encontro. Por isso, interessei-me em saber as percepções que meus próprios discentes têm com relação ao ritmo das aulas, por exemplo, e à participação de cada um de nós.

Baseadas nos princípios e procedimentos da Prática Exploratória (Grupo da Prática Exploratória, 2021), as conversas exploratórias preocupam-se em compartilhar o poder de fala e mesmo de escolha dos assuntos abordados entre os diferentes atores de sala de aula, sem que o foco permaneça apenas no professor. Tal ideia está em conformidade com as características dos aprendizes descritas nas proposições de Allwright e Hanks (2009), mencionadas pelo Grupo da Prática Exploratória (*ibid.*).

Dessa forma, promovi e iniciei os diálogos, mas sem almejar ter “controle” sobre eles, nem mesmo sobre os tópicos tratados ou sobre os pontos de vista escolhidos. Pelo contrário, procurei proporcionar aos alunos oportunidades para que se sentissem livres para construir e expor suas ideias, mesmo que pudessem divergir das minhas ideias e práticas. A conversa exploratória é isto: uma conversa

– não um monólogo, não uma entrevista, não um debate, mas uma interação linguística informal e natural, voltada a assuntos que sejam do interesse dos interlocutores.

Essas trocas comunicativas ocorreram na nossa língua nativa, o português, a fim de que pudéssemos interagir de maneira espontânea. Minha intenção, através das conversas exploratórias, era de entender as crenças (Barcelos, 2004) de cada estudante com respeito a algumas práticas pedagógicas comuns em nossas aulas. Porém, eu acreditava que outros temas referentes à sala de aula emergiriam naturalmente nas interações, o que de fato aconteceu, e pretendia utilizá-los também, uma vez que apontariam para interesses pessoais dos participantes da pesquisa, ou seja, de um dos alunos ou mesmo meus.

Contudo, por trabalhar com pessoas, suas memórias, narrativas e crenças a respeito das nossas vivências compartilhadas em salas de aula virtuais, existiram algumas questões éticas envolvidas, bem como benefícios e riscos. Deste modo, empenhei-me para criar um ambiente confortável no qual ficassem à vontade para se comunicarem de acordo com suas visões sobre ensino-aprendizagem, sem qualquer constrangimento ou obrigatoriedade de permanência. Meu intuito foi evitar esses riscos e aproveitar as contribuições de todos os participantes na pesquisa.

3.4.1.

Questões éticas

Para realizar este trabalho, preparei termos contendo riscos e benefícios da pesquisa, os quais estão descritos neste capítulo, para todos os estudantes e os responsáveis das menores de idade assinarem, concordando com a sua participação e autorizando o uso do nome para esta dissertação e outros possíveis eventos acadêmicos. A geração dos registros para análise somente teve início quando o projeto de pesquisa foi aprovado. Nesse tempo, distribuí os termos para assinatura, os quais foram necessários para comprovação de que a divulgação das identidades fosse fruto da livre escolha de cada participante e dos responsáveis pelas estudantes menores de idade. Todos os documentos encontram-se anexos no final deste documento.

Uma vez que os integrantes das conversas exploratórias são pessoas muito próximas a mim, estou ciente da possibilidade de haver, em suas falas, algum intuito de me agradar pessoalmente ou de contribuir para que eu chegue a algum tipo de conclusão na análise que considerem positiva. Tentei evitar que isso

acontecesse, deixando claro que não busco algum resultado específico, mas ouvir, de fato, suas crenças (Barcelos, 2004). Declarei minha preferência pela sinceridade dos participantes em suas palavras, mesmo que julgassem que ela representaria algum tipo de mal-estar ou prejuízo para mim.

Ademais, por tratarmos de assuntos subjetivos e pessoais e de memórias que vivenciamos, poderia haver, em algum momento, certo, ao mencionarmos ou lembrarmos algum fato que desagradasse a algum dos indivíduos participantes da pesquisa. Busquei evitar esses desconfortos criando um ambiente agradável, acolhedor, sem pressão e respeitoso. Mantive também uma postura sensível, para que, caso percebesse um desconforto no estudante, eu reforçasse que não era necessário conversarmos sobre o que estivéssemos falando no momento e oferecesse que o tópico da discussão fosse alterado.

Como trabalho feito em conjunto com outras pessoas, previ também o risco de que algum participante desejasse ou precisasse interromper sua participação, por diversos motivos. O termo que assinaram não os obrigava a continuar, visto ser uma contribuição expressamente facultativa, e não previa prejuízos relacionais ou profissionais entre mim e eles de nenhuma ordem. Sabendo da possibilidade de desistência por motivos diversos, como questões de saúde, trabalho ou estudos, ou alguma urgência pessoal, deixei claro que a participação poderia ser interrompida sem que isso causasse problema algum.

Entretanto, gostaria que nenhum deles deixasse de integrar a pesquisa, posto considerar todos os pontos de vista importantes para a construção da dissertação. A fim de evitar esse tipo de cansaço ou tédio nas conversas, busquei deixar os participantes à vontade para falar, silenciar, rir, chorar ou expressar seus pensamentos e emoções conforme o próprio arbítrio, sem exigir ou forçar qualquer ação ou palavra. Também tive uma postura de dialogar com as contribuições discursivas dos alunos, valorizando-as, e mantendo uma escuta presente, atenta e incentivadora. Felizmente todos mantiveram sua participação.

Tentei contornar todos os riscos supracitados e acredito ter, de fato, evitado qualquer dano que poderia ter decorrido da pesquisa aos participantes. Esforcei-me para estar atenta a sinais de maior desconforto a algum tópico, ou a alguma abordagem, para que as conversas exploratórias não influenciassem negativamente a vida dos alunos ou sua relação com a aprendizagem. Após cada interação individual, pedi ao participante que ficasse à vontade para me comunicar se houvesse algum sentimento de prejuízo, para que eu pudesse acolhê-lo e, se fosse devido, pedir desculpas pelo possível dano que tivesse sido causado.

Apesar dos riscos mencionados, acredito que os benefícios deste tipo de investigação pessoal e situada valem a pena e superam a possibilidade de frustrações. Exatamente pelo fato de o trabalho ser desenvolvido com cada uma das sete pessoas em questão, que carregam suas experiências, pensamentos, valores, crenças assim como a união de todos esses aspectos por meio da linguagem, entendo que ele é absolutamente único, sem a possibilidade de replicabilidade em qualquer local ou tempo. A singularidade desta autoetnografia me motiva e cativa!

Considero que o diálogo entre os praticantes exploratórios seja de fundamental importância para o desenvolvimento de ensino-aprendizagem, mas também para a manutenção e aprimoramento das qualidades das vidas presentes em sala de aula. Assim sendo, esforço-me para cultivar uma relação de compartilhamento e abertura para tratar de assuntos que os discentes julguem relevantes para as aulas e interações, seja essa relevância positiva ou negativa. Essa também foi a minha postura para com os participantes no decurso das conversas e da pesquisa.

Além do interesse na produção final da dissertação, acredito que pude, durante o processo da pesquisa, conhecer um pouco melhor os aprendizes-colaboradores dessas conversas exploratórias ímpares. Penso dessa forma por compreender que o discurso é, naturalmente, fruto da subjetividade de seu enunciador, e engloba tanto informações linguísticas quanto sociais dos momentos da prática na qual ele ocorre (Ramalho & Resende, 2011). Pessoalmente, então, entendo que fui positivamente afetada em meu relacionamento com cada um dos participantes, que são pessoas extremamente importantes e queridas para mim.

Pude, também, aproximar-me ainda mais de cada um deles como estudantes da língua inglesa, bem como eles de mim, como professora e também aprendente. Embora hoje eu não esteja dando aulas regulares e frequentes aos participantes das conversas exploratórias, ainda nos considero de certo modo nessa relação de ensino-aprendizado. Graças aos fortes vínculos afetivos que temos, estou à disposição deles para tirar dúvidas de inglês, compartilhar materiais que julgo interessantes, dar dicas e incentivá-los nos contatos formais e informais com a língua.

Acredito que a pesquisa pode ter ajudado os alunos em relação à sua construção e reconstrução de conhecimento do inglês. Visto que falamos de variadas aulas que já tivemos, há mais ou menos tempo, sobre diferentes

assuntos gramaticais e temáticos, eles se lembraram de conteúdos aprendidos e que talvez não tenham sido praticados posteriormente ao término das turmas. Ademais, é possível que as conversas a respeito do estudo os tenham motivado a prosseguir na aprendizagem da língua inglesa, a partir do incentivo a revisitarem suas memórias pessoais e afetivas nesse contexto.

Além disso, os participantes desta pesquisa tiveram suas vozes ouvidas por mim e por outros docentes que lerão a dissertação. Destarte, eles tiveram a oportunidade, a partir da própria experiência, de construir e compartilhar pensamentos a respeito de diversos assuntos referentes à aula de inglês que serão divulgados em meios acadêmicos e levados em conta por pesquisadores, alunos e professores da área. Com isso, fizeram valiosas contribuições para a pesquisa brasileira em ensino de língua, podendo propiciar reflexões e afetar as práticas até mesmo de profissionais que possivelmente ensinarão a eles próprios, nos seus contextos específicos e situados.

Finalmente, os participantes da pesquisa puderam exercitar suas capacidades reflexivas e críticas no uso da língua materna. Uma vez que foram encorajados a conversar exploratoriamente, os aprendizes tiveram a chance de criar argumentos e levantar reflexões a respeito de assuntos que consideraram importantes, relacionados ao tema do trabalho, e compartilhá-los de forma clara e respeitosa, num ambiente acolhedor e sem pressão ou pressa. Apesar de eu, como professora, já buscar adotar essa postura de escuta em minhas aulas, inclusive com os participantes da pesquisa e meus antigos alunos, penso que num encontro que foi apenas para conversarmos sobre assuntos da aula houve mais intencionalidade e disponibilidade de tempo para os estudantes construírem, relatarem e defenderem suas opiniões.

Ao fazer uma pesquisa e dissertação abrangendo temas de interesses comuns entre alunos jovens, ou questões que me instigam como professora recém-formada, ou a situação específica de dar aulas para a própria mãe numa turma com outros alunos, ou as relações entre docente e discente que já eram muito próximos antes de estarem numa mesma classe, enfim, acredito poder incentivar outras reflexões e trabalhos semelhantes, sejam acadêmicos ou voltados inteiramente à prática. Assim, terá valido a pena correr algum risco para encorajar outros professores e alunos a desenvolverem sua atuação reflexiva, crítica e transformadora, em consonância com Miller (2013).

3.5.

As conversas exploratórias

Os registros orais foram gerados através de conversas individuais com duração entre trinta minutos e uma hora, presenciais com os três participantes que moram comigo, ou via Google Meet com os outros três. Eu já havia entrado em contato com todos os antigos alunos, antes da aprovação do projeto, a respeito da possibilidade de termos as conversas para a pesquisa, e todos concordaram em participar. Após a aprovação, logo marcamos os encontros em horários e locais em que nos sentíssemos confortáveis. Cerca de duas semanas depois da resposta positiva da Câmara de Ética em Pesquisa – CEPq, já havíamos realizado todas as conversas, que, com o consentimento de cada aluno, foram gravadas no momento em que aconteciam.

Eu havia preparado roteiros de conversa, que apontavam como eu imaginava que elas poderiam iniciar-se, levantando alguns temas em relação ao que ocorre no processo ensino-aprendizado do inglês que eu gostaria de investigar sob a ótica dos alunos. Como professora-pesquisadora e caminhante junto aos aprendizes, procuro sempre refletir sobre a minha própria conduta e sobre as nossas práticas em sala de aula, pautada especialmente em alguns princípios da Prática Exploratória. Assim, nessas conversas para a pesquisa, minha atitude de escuta e reflexão manteve-se, ou, ainda, intensificou-se.

Embora eu não pretendesse e de fato não tenha me prendido a determinadas perguntas ou temáticas, eu tinha pensado em algumas que pudessem orientar as conversas e, dentre esses assuntos, alguns de fato estiveram presentes nos diálogos: memórias das aulas vivenciadas, aulas ou momentos marcantes para o estudante, os processos de preparar e lecionar aulas como professora e os aprendizados que tenho nesses processos, as percepções que têm a respeito de suas agentividades, as interações entre eles e/ou comigo, o prazer ou interesse nas aulas e o próprio aprendizado do inglês.

As conversas foram iniciadas com o compartilhamento de imagens ou slides de algumas aulas, das quais os alunos se lembraram ou não, e com perguntas para instigar comentários e narrativas. Então, fiz perguntas sobre as práticas pedagógicas que foram propostas e desenvolvidas nos nossos encontros e sobre o que eles entendem como resultados de tais atividades. Busquei orientar as conversas exploratórias de acordo com princípios da Prática Exploratória, trazendo os temas da nossa vivência de aulas e procurando entender o que marcou cada participante em termos não só de aprendizado de inglês, mas

também das interações humanas, da agentividade dos estudantes e da qualidade de vida.

Contudo, procurei também deixar os alunos livres para falar o que quisessem nas nossas conversas. Meu esforço foi por uma escuta ativa, que possibilitaria, na análise subsequente, uma assimilação dos pensamentos dos alunos-participantes de forma profunda e individualizada, valorizando suas contribuições como vindas de pessoas “capazes de se desenvolverem como praticantes da aprendizagem” (Allwright & Hanks apud Grupo da Prática Exploratória, 2020). Com esse intuito, preparei-me para prezar nas conversas por uma informalidade e naturalidade na escolha e desenvolvimento das temáticas que mais interessassem aos estudantes e a mim, e considero ter tido êxito nesse quesito.

Conforme as conversas foram acontecendo, surpreendi-me com novos assuntos que surgiram e, com isso, mudei certas expectativas e rumos iniciais. Tentei investigar os temas mencionados anteriormente, mas também acolhi o que foi inesperado para mim, mas proposto pelos próprios estudantes. Essa postura foi uma escolha consciente, visto que considerei esses alunos como praticantes exploratórios na pesquisa, à semelhança do que acontecia nas nossas aulas. Acredito que foi uma escolha acertada, pois os temas trazidos pelos estudantes contribuíram para nossa discussão e nossas reflexões.

Como a análise seria feita a partir dessas conversas, selecionei, de cada uma, trechos que interpretei como sendo expressivos da voz do participante e, por isso, relevantes à pesquisa. Embora pudéssemos abordar também outras temáticas que fossem levantadas, o principal tema sobre o qual me debrucei foram práticas pedagógicas interativas das nossas aulas, ou seja, atividades de aprendizagem que tinham como foco proporcionar interações interpessoais. Assim, pretendo refletir sobre minha conduta como professora, a partir do olhar discursivamente construído por meus alunos, levando em conta aspectos que eles tenham julgado importantes em suas falas a respeito de nossas aulas.

Durante a minha transcrição desses excertos e da elaboração de sua análise, em dados momentos recorri aos alunos-colaboradores. Falei com eles a fim de confirmar minha compreensão de alguma entonação em suas falas, ou para pedir alguma elucidação de algo que, ao ouvir outra vez a conversa, tive certa dificuldade para entender, ou ainda para mostrar a eles o que tinha analisado e escrito e perguntar se estava de acordo com suas crenças (Barcelos, 2004); enfim, para ouvi-los novamente. Entendo que esse seja um privilégio da pesquisa

autoetnográfica, ainda mais ao ter como coparticipantes familiares que estavam a um cômodo de distância do texto da dissertação.

Uma vez que as conversas se estenderam, tendo uma duração entre 30 e 60 minutos, foi necessária uma seleção cuidadosa dos trechos a serem analisados. Essa escolha foi baseada nos temas que considere mais relevantes para o enfoque da minha pesquisa: práticas pedagógicas voltadas à interação entre os participantes da aula. Entendo que as atividades feitas em sala de aula geralmente envolvem algum tipo de interação, como Moore (1989) apresenta, mas volto-me aqui, baseada nas definições de Allwright e Bailey (1991), às práticas que promovem, direta e propositalmente, diálogos e trocas entre os participantes da aprendizagem, tanto entre alunos quanto entre aluno(s) e professora.

Além disso, levei em consideração alguns dos assuntos que se repetiam nas conversas, pois entendo que podem representar o que é importante também para os outros participantes da pesquisa, os quais desejo ouvir. Cada excerto, então, tem suas linhas numeradas a partir do um, porque são partes diferentes da conversa, não necessariamente seguidas. De mesmo modo, a ordem em que aparecem não é necessariamente cronológica, mas de acordo com uma sequência que julgo coesa na construção da argumentação nesta dissertação.

4

Interpretação e análise das conversas exploratórias

*As palavras de uma pessoa são águas profundas,
e a fonte da sabedoria é um ribeiro que transborda.
Bíblia Sagrada, Provérbios 18.4*

Nesta seção, apresento e analiso excertos das conversas exploratórias que tive com os participantes da pesquisa. Como mencionado anteriormente, na subseção 3.3., as trocas comunicativas foram bastante longas e, por isso, precisei fazer uma seleção dos trechos que seriam analisados aqui, de acordo com os temas que julguei mais pertinentes à pesquisa. Por isso, as conversas não foram totalmente transcritas, apenas as partes que julgo mais relevantes para os temas discutidos nesta dissertação.

Além disso, cabe salientar que os excertos estão divididos por assuntos e apresentados e identificados no corpo do texto de acordo com o aluno. Eles não seguem necessariamente a ordem cronológica das conversas, e mesmo excertos diferentes da mesma conversa não seguem necessariamente a ordem temporal em que aconteceram. Minhas escolhas foram baseadas exclusivamente nas temáticas e na coerência para a construção do texto dissertativo.

As transcrições foram feitas com base nas convenções de transcrição sugeridas por Bastos e Biar (2015), contendo símbolos que em alguns momentos foram úteis às análises. As linhas de cada excerto são numeradas a partir do 1, a fim de facilitar as referências às falas durante as análises. Os nomes dos participantes foram mantidos, uma vez que todos eles expressaram o desejo de que fosse assim, enquanto todos os nomes de pessoas não-participantes da pesquisa que foram mencionadas nas conversas foram modificados aqui, a fim de preservar suas identidades.

Em termos de suporte teórico-analítico, Bakhtin apresentou a ideia de discurso como objeto de análise linguística, contribuindo para expandir a perspectiva da pesquisa linguística para os ambientes textuais e comunicacionais. Compreendo, segundo o autor, que todos os discursos são responsivos, ou seja, eles dialogam com a sociedade do falante, com o que já foi dito anteriormente e também com o que ainda poderá ser dito no futuro: “todo enunciado é um elo na cadeia com muitos outros enunciados” (Bakhtin, 1997, p. 10).

O estudioso nos instiga, ainda, a levar em conta a ação do ouvinte de um enunciado concreto, não só do falante, e as realidades que são compartilhadas por ambas as partes. Desse modo, podemos compreender que o sentido do signo

linguístico, sendo ideológico, dialógico, único e irrepetível, instaura-se de maneiras diferentes em cada interação linguística, produzindo efeitos passíveis de serem analisados na subjetividade do leitor.

Portanto, é importante a percepção de que este modelo de análise discursiva se trata de um trabalho de cunho interpretativista. Eu, no papel de analista do discurso, não posso nem almejo ditar a verdadeira forma de se compreender um texto, mas apontar possibilidades, sem uma tentativa de neutralizá-las ou de universalizá-las. Além disso, ao defender minha interpretação dos efeitos do discurso na sociedade, procuro abandonar uma busca por descobrir as intenções do falante, porque tal tarefa seria, além de difícil, pouco importante em comparação a seus significados sociais factíveis.

Como já dito na subseção 2.3, a busca, por meio de análises da linguagem, é por observar os sentidos construídos pelas pessoas em suas atividades discursivas, o que leva a uma valorização da subjetividade em detrimento da objetividade. Por conta disso, minhas análises são feitas a partir das minhas perspectivas de mundo, sem o intuito de serem absolutas ou completas em relação a outras possíveis compreensões dos textos. Em vez disso, tenho a intenção de apresentar e fundamentar, linguisticamente e filosoficamente, minhas compreensões e reflexões a respeito dos discursos construídos dialogicamente para esta dissertação.

EXCERTO 1: “quando você tá numa aula de um professor que é chato, você não tá nem aí pra aula dele”

Neste excerto, que foi retirado da segunda metade da nossa conversa, aos 33 minutos e 55 segundos, Samara responde à minha pergunta sobre a importância de o aluno conhecer e gostar do professor. Ela, além de dizer o que pensa, constrói uma argumentação a esse respeito, defendendo o seu ponto de vista e trazendo exemplos concretos de sua relação com professores da escola, assim como com as suas aulas e com as matérias que cada um deles ensina. Os nomes dos referidos docentes foram alterados nesta transcrição e análise.

01	Suzane	qual é a importância de ter intimidade de ter proximidade... com o professor [ou ... colegas?]
02		
03	Samara	[ah porque quando você está numa aula] de um professor que é chato você não tá nem aí pra aula dele=tipo assim ó, (por) exemplo
04		
05		

06		... a Soraia, ela é <u>muito</u> chata ↑então eu desisti
07		completamente de prestar atenção na aula (dela)=eu
08		não presto atenção na aula dela=e eu passo a aula
09		inteira dela lendo ou ↑conversando. por quê? porque
10		a aula dela é muito chata=e eu não gosto dela=↑e eu
11		sei que depois vai ter um videozinho da Débora
12		Aladim sobre isso
13	Suzane	hh
14	Samara	entendeu? aí por exemplo, o André ↑eu adoro o
15		André=acho ele muito legal=a matéria dele
16		insuportável de chata
17	Suzane	matemática [né?]
18	Samara	[↑é,] só que ele é muito legal então eu
19		presto atenção na aula dele mesmo sendo chata,
20		↑porque ele é legal e me dá vontade de prestar
21		atenção sabe então isso é importante. e por que que
22		ele é legal? porque ele faz piadinhas sabe? é... ele
23		zoa a gente
24	Suzane	e você sabe mais história que é da professora chata,
25		ou matemática que você ↑ <u>não</u> gosta mas é do professor
26		legal?
27	Samara	então, ↓cê me complica né
28	Suzane	por quê?
29	Samara	(porque) eu sei mais de ↑história porque eu sou de
30		↑humanas não de ↑exatas
31	Suzane	hh
32	Samara	mas eu não sei história por causa da Soraia=e eu sei
33		história por causa da Débora Aladim. apesar de que
34		esse ano é o meu ↑melhor ano em matemática
35	Suzane	↑ó cê começou a ter aula com André esse ano
36	Samara	é

As palavras usadas por mim ao perguntar sobre a relação professor-aluno, “intimidade” e “proximidade”, trazem a conotação de uma certa maneira de interagir. Nesse sentido, descrevo uma ideia em que ambos podem se relacionar para além do âmbito profissional, num contexto de amizade ou mesmo de família. Samara desenvolve sua fala a partir desse relacionamento mais pessoal e usa palavras que marcam as avaliações que faz da postura de professores no geral e, em específico, de dois com quem ela teve aulas no último ano na escola.

Ela começa com uma declaração clara e assertiva: “quando você está numa aula] de um professor que é chato você não tá nem aí pra

aula dele” (linhas 3-5). Samara, então, apresenta ilustrações a fim de comprovar suas crenças: a professora de história, que é qualificada como “muito chata” (linha 6) e cujo nome a ser usado aqui é Soraia; e depois o professor de matemática, a quem inicialmente se refere dizendo que “↑eu adoro o André=acho ele muito legal” (linhas 14-15) e cujo nome para nós será André.

Embora a primeira referência e o primeiro exemplo do texto sejam de um professor “chato”, Samara não define o adjetivo. Em vez disso, expõe o que ela faz na “aula] de um professor que é chato” (linha 4), já que, por ser chato, “não tá nem aí pra aula dele” (linhas 4-5): “↑então eu desisti completamente de prestar atenção na aula (dela)=eu não presto atenção na aula dela=eu passo a aula inteira dela lendo ou ↑conversando” (linhas 6-9).

Quando afirma ter desistido completamente de prestar atenção na aula da Soraia, a adolescente reforça a crença de que deve haver um esforço do aluno no sentido de prestar atenção em uma aula que é de um professor. Samara repete o termo “aula dela” três vezes nessa parte. Paulo Freire (1996, p. 58-59) expõe e critica o que denomina como educação bancária, que se define quando “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; ... o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador”.

Em contrapartida a essa configuração denunciada pelo autor, muitos teóricos da Prática Exploratória (como Allwright, 2006 e Miller, 2013) e do Ensino Híbrido (Bacich et al., 2017), dentre outros, defendem que a sala de aula não é um espaço pertencente a um professor soberano. Pelo contrário, ele deve ser construído em conjunto, e o poder existente nele precisa ser compartilhado por todos os seus participantes. Com isso, é possível inferirmos que, nesta aula de uma professora “chata”, Samara não se sente participante, mas alguém que está lá apenas para “prestar atenção”, podendo dar a entender que, para a estudante, um professor chato é aquele que não se importa ou não se interessa pela participação dos alunos.

Mas ela desistiu de ser parte da aula de Soraia; falta-lhe motivação. Samara repete que “eu não presto atenção na aula dela (linhas 7-8)” e acrescenta o que faz no lugar de ouvir a professora: “eu passo a aula inteira dela lendo ou ↑conversando (linhas 8-9)”. Ler e conversar podem ser práticas de aula. São, na minha visão, atividades pedagógicas muito comuns,

e não é necessário ser um professor muito inovador para promover conversas e leituras em sala de aula. O desafio para muitos educadores é conciliar os atos de ler e conversar com o propósito da aula, levando em conta ainda a proposta de diversificar as oportunidades de aprendizado (Allwright, 2006).

Considero importante ressaltar que a atitude da estudante de parar de dedicar sua atenção às aulas na escola não significa que ela escolheu deixar de aprender. Pelo contrário, ao dizer que “depois vai ter um videozinho da Débora Aladim sobre isso” (linhas 11-12), Samara fala a respeito de uma professora virtual da mesma matéria de Soraia¹⁴ e indica que estuda de forma autônoma e independente, mas não prejudica totalmente sua aprendizagem por causa da má relação com a docente. Esse relato da minha irmã está em conformidade com as proposições que Allwright e Hanks (2009, p. 5) apresentam sobre os estudantes:

“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”.

Além disso, Samara explica por que prefere ler e conversar a prestar atenção nas aulas de Soraia: “porque a aula dela é muito chata=eu não gosto dela=↑e eu sei que depois vai ter um videozinho da Débora Aladim sobre isso” (linhas 10-12). Entendo, por toda essa explanação, que a aula perdeu o sentido a partir do momento em que a aluna assumiu não gostar da professora. Já que não se identifica nem se afeiçoa à pessoa que a ensina, Samara avalia a aula dela como “muito chata” e descobre uma alternativa para aprender a matéria que decidiu não estudar na escola.

Minha motivação para pensar assim é a fala da própria aluna referente à aula do professor André. Ele dá aula de matemática, uma matéria que ela considera “insuportável de chata” (linha 16). No texto de autoapresentação, Samara também apontou, por meio de um comentário engraçado, sua dificuldade com essa disciplina. Por causa disso, seria coerente que ela não gostasse das aulas, que as considerasse chatas e que optasse por também não prestar atenção nas lições dadas por André.

Entretanto, a avaliação da aluna é outra neste contexto. O professor, diferentemente de Soraia, é chamado ao longo do trecho duas vezes de “muito

¹⁴ Débora Aladim é formada em história e tem um canal no YouTube desde 2013, onde ensina história e dá dicas de estudos e de realização de provas como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). É possível acessar o canal por meio do link a seguir: <https://www.youtube.com/deboraaladim>.

legal” (linhas 15 e 19), e mais duas de “legal” (linhas 20 e 22). Devido ao fato de ele ser alguém tão estimado por Samara, a adolescente afirma explicitamente “eu presto atenção na aula dele mesmo sendo chata, porque ele é legal e me dá vontade de prestar atenção sabe então isso é importante.” (linhas 19-21).

Samara continua explicando sua crença acerca daquilo que faz um professor ser legal: “e por que que ele é legal? porque ele faz piadinhas sabe? é... ele zoa a gente” (linhas 21-23). Os argumentos usados, “porque ele faz piadinhas” e “ele zoa a gente”, remetem a um senso de humor que esse docente usa com os estudantes em sala. Podemos observar, pelo texto em que Samara se apresenta, inclusive no próprio comentário de que matemática não é o seu forte, que o humor é uma característica com a qual ela se identifica.

A escritora Virginia Woolf (2014), num ensaio sobre o riso, reflete a respeito do humor como algo inato dos seres humanos e necessário para a vida em sociedade. Contudo, apesar de ser natural, é possível entender que ele exige certo desprendimento e humildade daquele que conta uma piada, uma vez que se expõe diante dos outros. Podemos pensar mesmo na figura do palhaço e nas teorias que existem de seu surgimento a partir de um “bobo da corte” – e podemos lembrar que ambos os nomes “palhaço” e “bobo” possuem hoje um uso bastante corriqueiro com sentido negativo.

Por tudo isso, Woolf (2014) sugere que as pessoas que buscam uma imagem diante das outras de formalidade e superioridade tendem a evitar os riscos envolvidos em ser alguém espontâneo e engraçado. Entendo que essa pode ser a postura de muitos professores que se veem como superiores aos alunos, imaculáveis e possuidores de uma autoridade que não podem perder. Assim, querendo proteger a face (Goffman, 1974), esses docentes podem encontrar certa dificuldade para rir junto aos estudantes.

Entretanto, assumir a postura de rir com a turma, “fazer piadinhas” e “zoar” os alunos de forma amigável e respeitosa tem o poder de gerar identificação e aproximação e quebrar hierarquias existentes no imaginário dos estudantes. Nas palavras de Samara, um professor que age dessa maneira é “legal”, “muito legal”, e, como os alunos gostam dele, suas aulas também ficam mais atrativas. O humor também pode tornar agradável a atmosfera da sala de aula (Allwright & Bailey, 1991), propiciando uma aprendizagem muito significativa, ainda mais em se tratando da aprendizagem de uma língua.

Continuando a conversa, levantei a questão do conhecimento construído em cada uma das matérias, a partir dos relatos de Samara quanto aos professores e a seus julgamentos a respeito deles. Tendo em vista a aprendizagem dos conteúdos pedagógicos, além de apenas “prestar atenção na aula”, perguntei: “e você sabe mais história que é da professora chata, ou matemática que você ↑não gosta mas é do professor legal?” (linhas 24-26). A resposta pode ser oposta às expectativas que teríamos até então, já que em uma das aulas ela presta atenção e na outra não.

Ela afirma que sabe mais história, mas explica: “porque eu sou de ↑humanas não de ↑exatas” (linhas 29-30). Com essa justificativa, Samara não atribui à professora seu conhecimento na matéria, e sim a uma inclinação própria na qual acredita. Esse fato merece uma atenção especial. Além de não dar os créditos à docente de quem não gosta e em cuja aula não presta atenção, minha irmã se posiciona como alguém que tem capacidades e habilidades intrínsecas e anteriores à escola. Ela está alinhada nesse quesito com diversos teóricos que defendem a autonomia estudantil, como Freire (1996), Allwright (2006, 2008), Franco (2009), Luz (2009) e Nunes (2022).

Em seguida, porém, acrescenta que “mas eu não sei história por causa da Soraia=eu sei história por causa da Débora Aladim” (linhas 32-33). Mais uma vez, não é graças a Soraia. Mas não é uma aprendizagem totalmente independente: há uma professora legal, que ensina remotamente por meio de videoaulas, que a ajuda a aprender história. É, possivelmente, um exemplo de um par mais competente de Vygotsky (1978), mesmo que não esteja presencialmente com a estudante. Samara aponta, então, para a crença de que possui certa aptidão natural para construir saberes de matérias das humanidades, mas que ter alguém de quem ela goste para ensiná-la é muito importante.

Finalmente, a adolescente fala acerca da matemática, que é uma disciplina com a qual afirma repetidas vezes ter dificuldade e que qualifica em nossa conversa como “insuportável de chata” (linha 16). Apesar de sua falta de afinidade com a matéria, ela diz que está aprendendo bem atualmente, e que “esse ano é o meu ↑melhor ano em matemática” (linha 34). A aluna, assim, acredita que tem uma inclinação maior para aprender história, no entanto tem obtido êxito também na aprendizagem da matemática desde que começou a ter aulas com André, que é admirado e querido por ela.

Dessa maneira, compreendo que, com o docente que considera “legal”, Samara presta atenção na aula e vê resultados de aprendizagem, chegando até mesmo a definir seu atual desempenho na disciplina como sendo o seu melhor (cf. linha 34). Além disso, diferentemente do que havia feito com Soraia, a estudante agora quer atribuir essa melhora visível no seu desenvolvimento na matéria ao professor conceituado como “legal”. Samara, então, reforça a sua crença na importância de se identificar e afeiçoar com o educador para que possa ter uma aprendizagem significativa.

EXCERTO 2: “não tinha tanta conversa assim, era mais a professora o professor falando e todo mundo ouvindo e copiando e etc.”

Neste trecho, retirado da segunda metade da conversa com o Silas, aos 28 minutos e 40 segundos, eu pergunto sua opinião acerca das interações nas nossas aulas. Ele, assim como Samara, além de responder, traz um exemplo de uma experiência vivida anteriormente a nossas aulas. O nome do curso em que ele estudou, o qual menciona após brincar dizendo que não iria falar “para não fazer merchant”, foi alterado, a fim de não expor a instituição cujos métodos ele descreve de maneira negativa.

01 02 03 04 05 06 07	Suzane	Queria que você comentasse um pouquinho sobre a questão de: da: das relações das interações na aula, entre <u>professora</u> e <u>alunos</u> , ou entre os alunos em si sendo que eram pessoas <u>próximas</u> você como meu irmão hh mais novo, como é que era isso, na sua opinião cê acha que isso interferiu muito... como, por quê?
08 09 10 11	Silas	eu acho que o fato de todo mundo já se conhecer previamente, facilitou no sentido de que... não tinha muita vergonha de de ↑errar né, eram amigos mais ↑íntimos
12	Suzane	uhum
13 14 15 16	Silas	né, e: e a gente conversava falava é: interagia bem, <u>apesar</u> de ser on-line, a gente conseguia interagir legal. lembro que o curso que eu fiz na minha é: infância, o qual o nome eu não vou falar
17	Suzane	hh
18	Silas	para não fazer merchant

19	Suzane	era lá perto da nossa casa?
20	Silas	(isso)
21	Suzane	sei qual hh
22 23	Silas	não vou falar o nome do negócio né, mas era entre a Fisk [e,]
24	Suzane	[hh]
25	Silas	é: a Aliança France- né. Aliança Francesa. né?
26	Suzane	geograficamente
27 28	Silas	geograficamente, isso. mas eu não vou falar qual eu fazia né, porque o Inglês Moderno não ↑ih:
29	Suzane	hh
30 31 32 33 34 35	Silas	mas enfim. é: tudo bem que eu era mais iniciante, e era uma turma de pessoas mais ↑novas né, eu era ↑criança, mas assim, que eu me lembre hh não tinha tanta <u>conversa</u> assim, era mais a professora o professor ↑falando e todo mundo ouvindo e copiando e etc.
36	Suzane	uhum
37 38	Silas	então eu acho legal esse formato de que... de a gente ir conversando e ir interagindo mais

Eu iniciei o trecho com uma pergunta sobre as interações que traz consigo uma especificidade a respeito das relações humanas desta turma de maneira específica: “que eram pessoas próximas” (linha 4), e ainda “você como meu irmão hh mais novo” (linhas 4-5). Por eu ter ressaltado esse fato na formulação da interrogativa, é possível compreendermos que eu mesmo acredito que essa proximidade poderia impactar na forma como enxergávamos essas interações e, por conseguinte, era algo relevante para a nossa conversa e pesquisa.

Silas, com efeito, explicitou a crença de que “o fato de todo mundo já se conhecer previamente, facilitou no sentido de que... não tinha muita vergonha de de ↑errar né,” (linhas 8-10). Ademais, o estudante acrescentou que nós não apenas já nos conhecíamos previamente, mas qualificou os participantes dessas aulas como sendo “amigos mais ↑íntimos” (linhas 10-11).

Retificando um detalhe da fala de Silas, nem todos os colegas já se conheciam previamente às aulas. Silas e eu já conhecíamos todos e os que não

se conheciam logo puderam se tornar, em algum nível, amigos também. Essa forma de Silas descrever a relação entre mim e os alunos da turma, como “amigos mais íntimos” (linhas 10-11), mostra a proximidade que já tínhamos antes mesmo da formação da classe. Apesar de a classe ter iniciado com 6 alunos, metade precisou parar e permaneceram apenas 3: Silas, que é meu irmão; uma amiga minha muito querida desde a época da escola, que frequenta minha casa e é amiga também dele; e um amigo nosso da antiga igreja, que também conhecemos desde criança e cuja família é amiga da nossa. De fato, “amigos mais íntimos” meus e do meu irmão.

Os estudiosos da educação Bezerra de Carvalho e Colombani (2017, p. 12) sugerem que os participantes da sala de aula, embora sejam pessoas distintas e não necessariamente compartilhem tudo, de alguma forma ainda “pertencem ao mesmo grupo, à mesma convivência, ao mesmo ambiente e o professor pode acabar sendo o amigo mais experiente que serve de mediador”. Além disso, os autores defendem a necessidade de nos atentarmos para essas interações humanas e passarmos a

pensar a escola como um espaço potencializador de amizade, onde o amigo sirva de mediador para que o outro sinta-se acompanhado em suas descobertas e reflexões e, com isso, construam juntos possíveis saídas para os dramas e dilemas que costumam surgir no âmbito escolar. (ibid., p. 12)

Nesse caso, as relações interpessoais tornam-se ainda mais relevantes e a atmosfera da sala de aula (Allwright & Bailey, 1991) pode ser ainda mais propícia a uma aprendizagem significativa do que quando essa proximidade não existe. Tal pensamento está alinhado ao entendimento de que as pessoas que participam juntas de um mesmo contexto educacional são beneficiadas por essa convivência e interação, tendo em vista que “Os aprendizes são seres sociais que aprendem e se desenvolvem melhor em um ambiente de apoio mútuo” (Allwright & Hanks, 2009, p. 5).

Em dado momento, ouvindo e fazendo anotações sobre esta conversa, eu me dei conta de que a amizade foi algo efetivamente marcante nesta turma. Conversamos sobre aulas que eu dei apenas para esses 3 alunos, preparadas com base em hobbies que eu sabia que eles têm em comum, como tocar violão, e mesmo assuntos que eu sabia que seriam interessantes para eles, como notícias políticas internacionais e discussões sobre vegetarianismo. Mesmo com algumas discordâncias que naturalmente eram estabelecidas, o respeito sempre prevaleceu, e a sinceridade e a leveza nos ajudaram a construir os conhecimentos e as relações nas aulas.

Também me dei conta de que esses outros dois alunos não se conheciam antes das aulas, mas, por causa da proximidade e confiança que tinham comigo e com Silas, pareceram sentir-se seguros para também se aproximarem e aprenderem. O estudante traz uma avaliação da forma como o estudo ocorria, por meio da declaração “não tinha muita vergonha de de ~~de~~ errar né,” (linhas 9-10). Os advérbios “não” e “muita” indicam a negação da intensidade da vergonha de errar, ainda que ela existisse nas aulas. Eu entendo que esse sentimento pode ser natural num ambiente formado por pessoas aprendendo uma segunda língua, porém é potencialmente prejudicial às interações e à aprendizagem. Ao conversar com meu irmão e ouvi-lo, pude entender que, na nossa sala de aula, essa amizade foi importante para a inibição da vergonha e o aprofundamento da qualidade das vidas.

Foi somente no aniversário de Silas do ano de 2021, cerca de 8 meses após o começo das aulas, que os outros dois colegas da turma se conheceram pessoalmente. E eles mesmos tiveram a ideia de tirarmos uma foto, em frente à mesa do bolo, de nós 4, para colocarmos no perfil do grupo da turma no WhatsApp. Essa foi a única turma para a qual já dei aula que tinha uma foto do grupo não do design do curso ou de um emoji, mas de todos os participantes abraçados e sorrindo. Tenho grande carinho por esta recordação, marcada por afeto (Gerbasi, 2023)!

Ele continua: “e a gente conversava falava é: interagia bem, apesar de ser on-line, a gente conseguia interagir legal” (linhas 13-15). A escolha dos verbos “conversar”, “falar” e “interagir” reforça como era a convivência nas aulas, na sua visão. O diálogo era presente e o ato de interagir é qualificado positivamente com os advérbios “bem” e “legal”¹⁵. Assim, Silas acredita que o fato de sermos “amigos mais íntimos” num ambiente em que cada estudante “não tinha muita vergonha de de ~~de~~ errar” (linhas 9-10) contribuiu para que as interações fossem tão importantes e proveitosas nesta turma. Essa crença está de acordo com o que Zembylas (2003) defende: criarmos um ambiente seguro e cheio de empatia, onde professores e alunos podem sentir-se confortáveis para errar e ser vulneráveis.

Essa proximidade e amizade, porém, de acordo com Silas, existiram no nosso contexto “apesar de ser on-line” (linha 14). O uso do termo “apesar”

¹⁵ Tecnicamente, a palavra “legal” é geralmente categorizada como um adjetivo, mas por sua posição sintática nesta sentença e pela semelhança com a estrutura que usa o advérbio “bem”, entendo que o termo, aqui, ocupa um espaço de advérbio de modo. É como se fosse uma simplificação da frase “a gente conseguia interagir *de maneira legal*”.

denota uma concessão, ou seja, a coexistência de ideias que a princípio seriam contrárias ou contraditórias, mas que acabam convergindo. As ideias opostas aqui são a boa interação em aula e o modelo de aula on-line. É possível ver então que, em se tratando das interações humanas, Silas acredita que o ensino presencial, com professor e alunos ocupando o mesmo espaço físico, é preferível ao on-line, e que o fato de haver tanta amizade entre as pessoas neste contexto específico parece surpreendê-lo.

É possível que Silas, assim como muitas outras pessoas que eram alunas na época do distanciamento pessoal devido à covid-19, tenha tido o primeiro contato com uma aula on-line nesse período emergencial, e por isso tenha crenças referentes a esse modelo de estudo pautadas numa experiência negativa. Em primeiro lugar, o contexto em que essas aulas ocorreram e mesmo o motivo para que a escola repentina e emergencialmente se virtualizasse não era bom, o que pode nos levar a remeter as lembranças desse período à crise geral que vivenciamos na escola, na nação e no mundo.

Em segundo lugar, professores e pesquisadores como Rocha (2021), Santana & Borges Sales (2020) e outros apontam como a educação à distância pandêmica, por motivos óbvios e plausíveis, não foi bem planejada nem previamente testada, nem mesmo foi possível solucionar o problema que Cardoso (2023) denomina de exclusão digital. Existem inclusive pesquisas que indicam que grande parte dos educadores brasileiros que se viram obrigados a ensinar via internet nesse período não tiveram uma formação adequada para desenvolver algum tipo de educação on-line (Santana & Borges Sales, 2020; Fonseca & Cardoso, 2021). Por esses motivos, as aulas do chamado ensino remoto emergencial no geral podem ter suprido uma necessidade do momento, porém não são um modelo sustentável ou replicável.

Entretanto, não podemos negar que existem formas de educação on-line de qualidade, que são proveitosas para muitas pessoas em variados contextos. Cardoso (2023, p. 33) defende que a relação dos professores com a tecnologia pode ser “de se apropriar da modernidade e do que ela tem de bom a nos oferecer, sem se esquecer do outro”. A autora indica também uma nova cultura em que nos inserimos socialmente, a cibercultura, compreendendo a necessidade de repensarmos se a educação está de acordo com ela (*ibid.*, p. 34).

Há, ainda, diversos outros estudiosos que apontam para contribuições exclusivas da internet para as aulas no mundo contemporâneo, como novas formas de letramento digital (Franco, 2009), jogos e atividades de pesquisa, que

fomentam interações e autonomia (Bacich et al., 2017), além da necessidade do redirecionamento do foco da aprendizagem para os estudantes (Paiva apud Franco, 2009; Rocha, 2021). Teóricos da Educação Híbrida apresentam a seguinte argumentação:

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente (Bacich et al., 2017, p. 39).

Nessa perspectiva, ao observar em tempo real o que acontecia com a educação básica brasileira no período de crise do coronavírus, Santana e Borges Sales (2020, p. 88) afirmam que “a pandemia da COVID-19 evidencia as fragilidades da educação e, ao mesmo tempo, expõe indicativos de transformação necessária nos modos de ensinar e aprender no século XXI”. Com isso, as professoras e pesquisadoras reforçam que precisamos investir na inovação dos processos de ensino-aprendizagem, o que pode incluir as práticas on-line, e argumentam ainda que “a educação no contexto da cibercultura evoca o princípio freireano de que educar não pode se resumir a práticas de transmissão de conteúdos” (*ibid.*).

Assim, na classe on-line, docente e discentes têm a chance de criar um poder compartilhado e trazer uma perspectiva em que os indivíduos e grupos são vistos “como dignos de confiança e competentes para enfrentar problemas” (Bacich et al., 2017, p. 32). Os alunos, desse modo, sentem-se valorizados e possivelmente serão mais ativos quanto à sua aprendizagem. Além disso, grande parte dos estudantes de hoje vive desde sempre num contexto virtual, que se sustenta por meio de princípios e entedimentos imateriais (Lankshear & Knobel apud Bacich et al., 2017) e tem o seu foco “na participação contínua dos indivíduos, no coletivo como unidade de produção, as competências são distribuídas e coletivas” (*ibid.*, p. 48).

Em concordância com os citados autores, eu pessoalmente acredito na aula on-line deste formato, ou seja, como um encontro ao vivo em que todos são encorajados a participar, sendo um contexto pleno de possibilidades de ensino-aprendizagem e de interações. Analisando a fala de Silas, entendo que, para ele, a solução para essa interação mesmo na sala de aula on-line é a agência dos próprios participantes. Silas usa “a gente” como sujeito em ambas as orações do período: “e a gente conversava falava é: interagiam bem, apesar de ser on-line, a gente conseguia interagir legal” (linhas 13-15). Ele também usa o verbo modal “conseguir”, criando a ideia de um esforço e uma

conquista dos estudantes e da professora em construir uma boa relação nesta sala de aula virtual.

Logo em seguida, Silas introduz a sua experiência no curso que fez quando era criança. Ele brinca falando que não vai dizer o nome do curso “para não fazer merchant”, mas nomeia duas outras escolas de idiomas que ficavam próximas àquela em que ele estudava, e depois diz também o nome desta. Sua brincadeira, além de construir uma imagem refletindo a personalidade descontraída e cômica que Silas tem ao vivo, pode significar também certo respeito a esta instituição de ensino específica ou aos cursos de forma geral, já que faria uma crítica a um aspecto dessa escola de inglês, mas que é comum a várias. Porém, se ele tiver pensado nessa segunda opção, logo desistiu da escolha para priorizar a piada.

Ao apresentar essa ilustração, Silas constrói duas visões distintas sobre as relações em ambas as salas de aula. Naquela de que ele participou ainda na infância, há uma separação muito clara de papéis: “não tinha tanta conversa assim, era mais a professora o professor ↑falando e todo mundo ouvindo e copiando e etc” (linhas 32-35). Então, nessa primeira percepção, até podia haver conversa, mas Silas a avalia como não sendo “tanta assim”, e podemos ver, pelo uso do advérbio de intensidade “mais”, que a fala do professor a supera.

O professor é aquele que fala, enquanto os alunos, mencionados de maneira uniforme e sem individualidade (“todo mundo”, cf. linha 34), ouvem, copiam, etc. Essa configuração é muito semelhante àquilo que Freire (1996, p. 58-59) define como uma educação bancária: “o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; ... o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados”.

O jovem parece tentar justificar tal comportamento do docente, ou a escolha da instituição, com dois argumentos: “tudo bem que eu era mais iniciante” e “era uma turma de pessoas mais novas né, eu era criança”. Entendo que essa justificativa pode ser tanto para preservar a imagem do curso do qual ele falava, e do qual tem boas memórias que pontuou na conversa, quanto para preservar a própria face ao expor uma opinião que poderia ser refutada (Goffman, 1974). Talvez ele acredite que esse é um modelo de aula adequado para alunos iniciantes e crianças e tenha pensado que eu discordaria dele. Entretanto, o que eu gostaria de ouvir era, de fato, aquilo em que ele

acreditava, mesmo que enquanto era uma criança, e independentemente das minhas próprias interpretações e visões.

Percebo, ainda, um diálogo entre essa fala de Silas e os princípios da Prática Exploratória: “Envolver todos neste trabalho/ Trabalhar para a união de todos/ Trabalhar também para o desenvolvimento mútuo” (Grupo da Prática Exploratória, 2020, p. 8). Eu acredito nesses princípios e, por essa razão, procuro conduzir as aulas, presenciais ou on-line, inspirada na crença de que, quaisquer que sejam a idade e o nível de proficiência, os estudantes têm as suas vivências e os seus saberes, os quais podem ser valorizados e integrados ao ambiente de aula e às atividades pedagógicas.

Na mesma linha de pensamento, Santos (2013) defende a ecologia de saberes, na qual a sala de aula pode ser decolonial, diversa e inclusiva, e todos os que vivem nela devem estar organicamente envolvidos. Assim, a interação e a participação em comunidade seriam naturais para o ser humano, e crianças poderiam ter facilidade de serem incluídas e participarem de um ambiente. Partindo desse pressuposto, entendo que uma sala de aula infantil percebida como *não tendo* “tanta conversa assim, era mais a professora o professor ↑falando e todo mundo ouvindo e copiando e etc” (linhas 33-35) resulte de um esforço para criar uma hierarquia e calar os estudantes, que seriam, espontânea e naturalmente, participantes da comunidade escolar.

Esse modelo de sala de aula onde se vê “a professora o professor ↑falando e todo mundo ouvindo e copiando e etc” (linhas 33-35) foi apenas a primeira das visões construídas por Silas. A segunda, contraposta a essa, é a que ele vivenciou na nossa turma, em que “a gente conversava falava é: interagia bem” (linhas 13-14) e “a gente conseguia interagir legal” (linhas 14-15).

Meu irmão apresenta, dessa forma, a crença de que a conversa, a fala e a interação são elementos característicos de uma aula que considera “legal” (linha 37). Uma vez que acredita ser importante a participação dos alunos nos encontros, é essa participação que ele busca avaliar ao lembrar-se de sua antiga turma de inglês. O estudante usa, ainda, os termos “bem”, que é um advérbio de modo, e “legal”, exercendo a mesma função aqui, ambos qualificando essa interação de maneira positiva e corroborando enfaticamente, já que há a repetição de um adjunto adverbial, com a valorização desse estilo de prática de aula.

Ao final do excerto, após mostrar a sua perspectiva do curso formal em que havia estudado na infância, Silas diz o seguinte sobre as nossas aulas:

“então eu acho legal esse formato de que... de a gente ir conversando e ir interagindo mais” (linhas 37-38). Mais uma vez, a expressão “legal” denota uma apreciação acerca de uma aula que ele caracteriza por ser participativa, uma vez que a define pela conversa e pela interação numa frase cujo sujeito é “a gente”. O uso, ainda, da expressão “mais” qualificando a interação (cf. Linha 38) possibilita estabelecermos uma comparação entre os modelos de aula, mostrando que, embora se interaja nas duas, uma privilegia essa prática mais do que a outra.

Há, também, uma clara distinção entre ambas as visões na forma em que os sujeitos da sala de aula são apresentados. Enquanto no outro curso havia “a professora o professor” à parte de “todo mundo”, no nosso há apenas “a gente”. O uso deste termo une os atores da sala de aula (Bohn, 2013) trazendo ideia de pertencimento, protagonismo discente e inclusão, sem hierarquias. Em lugar de uma separação de papéis, “a gente” envolve a todos (Grupo da Prática Exploratória, 2020), possibilitando que haja interações e diálogos marcantes, “tanta conversa assim” (linha 33), além da criação e do fortalecimento de amizades próximas entre os participantes do ensino-aprendizagem.

Silas apresenta esse modelo de aula de forma positiva, e eu também aprecio a visão e me alegro com esse relato! Não quero ser a professora “↑falando e todo mundo ouvindo e copiando e etc” (linhas 34-35), da qual Silas não gosta tanto e a qual Freire (1996) critica. A educação em que acredito é outra. Quero estar entre “a gente”, ser alguém que se propõe a “ir conversando e ir interagindo mais” (linhas 38), ouvindo e falando, aprendendo e ensinando, caminhando junto aos alunos numa pedagogia aprendente.

EXCERTO 3: “a professora não ficar falando assim, tinha que o aluno responder”

Este trecho, diferente dos dois primeiros, foi retirado do início da conversa exploratória. Aos 4 minutos e 11 segundos da gravação, estávamos ainda vendo e relembrando algumas aulas anteriores quando Dani comentou sobre interação, a partir de uma prática pedagógica que tivemos em uma aula. Por ser um excerto ainda no início da conversa, é possível observar certo acanhamento da parte de Daniela e algumas tentativas minhas de ajudá-la a se expressar – o que interpreto como fruto de certa ansiedade por causa da conversa.

O conteúdo principal da aula que estávamos relembrando era uma revisão de vocabulários de roupas e acessórios e de emoções. Eu pesquisei fotos de pessoas da internet usando diferentes tipos de roupas, sapatos e acessórios, também com expressões faciais distintas, e, ao mostrar as imagens selecionadas, a turma deveria responder o que a pessoa estava vestindo e opinar sobre a forma de se vestir, se gostavam ou não, e por quê. Em seguida, os alunos deveriam dizer como as pessoas pareciam estar se sentindo e por que eles achavam isso. Havia, então, uma prática oral também de descrição e de uma forma simples de argumentação em língua inglesa.

01 02 03 04	Suzane	e o que que você acha dessa da desse tipo de aula tipo=da gente dizer é ver uma foto e ter que dizer o que tem na foto, nomear os objetos? cê acha que é legal ou, mais ou menos?
05 06	Dani	↑eu acho. é uma forma de interagir e também de: forçar a mente, a lembrar
07	Suzane	uhum. como assim interagir?
08	Dani	entre a professora e o <u>aluno</u>
09	Suzane	[ah: sim]
10 11	Dani	[a professora] não ficar falando assim, (tinha que) o aluno responder
12	Suzane	uhum. professora não falar o tempo todo hh
13	Dani	é
14	Suzane	cê acha chato professor que fala o tempo todo?
15	Dani	↑ah eu acho
16 17	Suzane	hh. e o professor que pergunta o tempo todo, forçando o aluno a falar?
18	Dani	aí eu também já acho cha:to hh

Ao questionar o que Daniela pensa a respeito da prática pedagógica que estávamos relembrando, dou opções para que ela responda. Embora seja um modelo de pergunta aberto, ou seja, em que eu poderia simplesmente pedir sua opinião e deixá-la responder, eu acabo dando exemplos de respostas que eu esperava: “cê acha que é legal ou, mais ou menos?” (linhas 3-4). Entendo que esse direcionamento pode ser um incício interacional do meu nervosismo por ser o início de uma das primeiras conversas a serem gravadas.

Além disso, nas opções apresentadas para definir o modelo de aula em questão, eu não oponho “legal” a “chato” ou a outro adjetivo com conotação negativa. Poderíamos esperar essa alternativa, como de fato eu faço posteriormente na conversa. Aqui, entretanto, a outra possibilidade diferente de “legal” é “mais ou menos” (linha 4), que não é semanticamente uma característica exatamente positiva nem negativa.

Com isso, junto à hesitação marcada na interação, percebo alguma insegurança minha frente à possibilidade de receber uma crítica à forma como planejei e executei a aula. É possível que eu mesma não quisesse descrever minha didática de maneira negativa, ou que não desejasse que a aluna fizesse isso. Talvez, com base na participação de Dani na atividade comentada, eu não tivesse ao menos cogitado a possibilidade de ela considerar a atividade ruim – o que já aparenta um excesso de segurança em que ela tivesse uma visão positiva acerca dessa nossa aula. De qualquer modo, minha expectativa é realizada na resposta da estudante, que afirma achar o modelo de aula legal (linha 5) e logo explica por quê.

Podemos perceber que a atividade pedagógica a que nos referimos na conversa chamou a atenção de Dani na aula por ser “uma forma de interagir e também de: forçar a mente, a lembrar” (linhas 5-6). Entendo que “forçar a mente a lembrar” sinaliza a crença da aluna de que o processo de revisão exige um trabalho cognitivo e intencional, que envolve um esforço da memória a partir de estímulos visuais. Contudo, o aspecto que mais me interessou nessa fala, e que eu peço que ela explique melhor em seguida, foi aquilo que veio a se tornar o tema central da minha pesquisa: “como assim interagir?” (linha 7).

Ela responde: “entre a professora e o aluno” (linha 8), “[a professora não ficar falando assim, (tinha que) o aluno responder” (linhas 10-11). Achei curioso ela ter trazido o recorte da interação entre mim, professora, e um aluno hipotético. Entendo como hipotético pelo uso do gênero masculino com sentido de neutro, “aluno”, uma vez que a turma dela era composta por três alunas, que eram muito participativas (ela, Samara e minha mãe), e um aluno, que faltava bastante e acabou de fato deixando de integrar a turma alguns meses antes do fim das aulas. Julgo improvável que ela estivesse se referindo a ele.

Mais do que isso, instiga-me o fato de ser a interação professor-aluno, e não entre os próprios alunos, que foi algo que havia me chamado a atenção nessa aula e nas revisitas a ela. Eu tinha a expectativa de que essas alunas, que

participaram dessa atividade, fossem comentar sobre como foi poderem expressar suas próprias opiniões sobre as roupas e adivinhar os sentimentos das pessoas por meio de compartilhar as ideias. Imaginei que elas mencionariam as discordâncias que tiveram (posteriormente, na conversa, Daniela até comentou sobre um tipo de blusa de que Samara gosta mas ela não) e como foi conversar expondo divergências de opinião de moda, que é um assunto que eu achei que elas tinham achado importante ou marcante. Porém, não foi o que aconteceu; elas falaram pouco ou nada a esse respeito.

Ao contrário, Dani traz a perspectiva do que ela guardou da aula, e não o que estava na minha memória. Para ela, sobressaiu a interação entre a professora, que perguntava, e o aluno, que respondia. Diferentemente do que Silas descreveu sobre nossas aulas, com “a gente” conversando e interagindo, minha prima usa as figuras distintas de professor e aluno, que interagem, mas separadamente, cada um na sua vez e orientados pelo docente. O fantasma do pedagogo dominador que segura pela mão a criança enquanto a leva no caminho volta a me assombrar na percepção de Daniela.

Entretanto, os contextos de ambas as salas de aula são bastante diferentes. A turma da minha prima tinha alunos mais jovens que a do meu irmão e, especialmente no início das classes, com níveis de proficiência em inglês menos avançados. Entendo, por conta disso, que ela se assemelha mais com a experiência que Silas relata ter vivenciado no curso que fez durante a infância, no qual um professor falava e “todo mundo” ouvia. Essa separação de papéis também se faz presente na descrição de Dani.

De fato, eu compreendo que se faz necessária a condução, a iniciativa ou ainda a intervenção do professor algumas vezes, especialmente quando os estudantes se sentem inseguros, acanhados ou, por algum motivo, não estão muito participativos. E, no relato da estudante, aparece a figura de um par mais experiente de Vygotsky (1978), que promove a construção das aprendizagens. Contudo, sua descrição da minha postura em sala envolve “[a professora não ficar falando assim,” (linha 10), ou seja, uma professora que fala, sim, mas o uso do gerúndio unido com a negação da sentença evidencia que essa não era uma prática constante – como era a professora do curso do Silas, em sua visão.

Pelo contrário, Daniela me percebe como alguém que pergunta, entendendo que os alunos tinham que responder também (cf. linhas 10-11). A figura da criança caminhante não é espectadora do trajeto, mas alguém que “tem que” falar, se expor, responder, corresponder ao pedagogo, por meio de dialogar

com ele (Freire, 1996). O estudante, assim, tem acesso junto à professora ao poder de fala (Foucault, 1996) e é co-produtor do discurso de sala de aula e das experiências linguísticas-sociais vividas nela, segundo a definição de interação de Allwright e Bailey (1991).

Levantei, na sequência da conversa, a hipótese de que a jovem achava “chato professor que fala o tempo todo” (linha 14), ao que ela confirma, “↑ah eu acho” (linha 15). Emerge, aqui, uma definição de professor na qual a nossa conversa permite que eu não me reconheça, e, diferentemente do que ocorre no início do terço, eu não demonstro ter dificuldade em usar a palavra “chato” para caracterizá-lo. Também pergunto, em seguida, sobre “o professor que pergunta o tempo todo, forçando o aluno a falar” (linhas 16-17), ao que recebo uma resposta semelhante: “aí eu também já acho cha:to hh” (linha 18).

Podemos ver que Daniela acredita que o docente que “fala o tempo todo” (linha 14), sem compartilhar o poder e oportunizar aos alunos o direito à fala, caracteriza-se de forma negativa. Além disso, o advérbio “também” traz uma equivalência deste àquele que “pergunta o tempo todo, forçando o aluno a falar” (linhas 16-17). Dessa forma, o desequilíbrio na fala e expectativa de escuta de um professor em relação aos alunos é evidenciado de duas maneiras, e ambas caracterizam-no como “chato”.

Nessa fala, Daniela expressa sua crença de que o docente não deve dominar a comunicação em aula. A jovem defende que, se o educador assumir uma postura autoritária na condução da participação dos discentes, seja por falar demais, seja por insistir demais para que eles falem, ele torna-se chato e insistente. Dessa maneira, ambas as atitudes poderão aumentar a distância entre o professor e os seus alunos, o que por sua vez tende a diminuir o interesse desses na aula.

Essa visão da minha prima alinha-se ao que Allwright e Bailey (1991) falam a respeito de docentes que acabam por impor uma interação contra a vontade do discente. Os autores apontam que esse ato insistente pode ser prejudicial à aprendizagem, porque é o próprio aprendiz quem precisa decidir quando está pronto para falar, ainda mais em se tratando de uma outra língua. Além disso, nem todos aprenderão da mesma forma ou no mesmo tempo (Allwright, 2006; Stevick, 1989), o que inclui a própria participação e a receptividade (Allwright & Bailey, 1991) que terão ou não em relação às atividades propostas e ao incentivo que poderão receber do professor.

Lembro-me também do conceito de educação decolonial (Mignolo, 2009), segundo o qual deve haver idealmente na sala de aula uma cultura de desierarquização e redistribuição dos saberes, conferindo voz aos alunos marginalizados. Segundo essa perspectiva, todas as relações humanas na classe podem desenvolver-se organicamente, sem silenciamentos, coações ou violações, ainda que contem com a figura destacada de um professor. Por outro lado, o educador que monopoliza a fala, assim como o que força uma participação indesejada, não contribuem para esse ambiente igualitário e libertário, podendo minar o desejo de participação daqueles que discursivamente o constroem através de avaliações negativas.

EXCERTO 4: “acaba sendo bem mais envolvente também, acaba pegando bem do do nosso pessoal e isso acaba marcando um pouco”

No trecho a ser analisado a seguir, Terra traz para nossa pesquisa três novos conceitos, ao usar três novas palavras para se referir à nossa aula: envolvente, pessoal e marcante. Aos 3 minutos da gravação, ele responde à pergunta que fiz sobre uma aula em que lemos a rotina de pessoas famosas e consideradas bem-sucedidas em diferentes ramos e, em seguida, compartilhamos os nossos hábitos e atividades cotidianas. Neste excerto, que vem pouco depois dessa resposta supracitada, ele introduz o assunto da interação de modo a focar na subjetividade de quem participa da aula e das marcas que essa aula deixa nos seus participantes.

01 02 03	Suzane	e o que que você acha de- desse estilo assim de aula que a gente fala, ↑sobre a gente sobre a nossa rotina, coisas que a gente gosta?
04	Terra	eu acho legal mais interativo
05	Suzane	u[hum]
06 07 08	Terra	[aca]ba sendo <u>bem</u> mais envolvente também, acaba pegando bem do: do nosso pessoal e isso acaba ↑marc <u>ando</u> um pouco
09 10	Suzane	uhum... por que- você acha que é importante que seja=que sejam aulas envolventes?
11	Terra	eu acho importante que... seja <u>marcante</u>

12	Suzane	uhum
13 14 15	Terra	o fato de ser envolvente, foi marcante e por isso <u>faz</u> com que a gente lembre uma coisa ou outra com <u>mais</u> facilidade, ↑por conta desse... envolvimento
16	Suzane	enten[di:]
17	Terra	[o fa]to de se ↑tornar uma coisa mais pessoal
18	Suzane	uhum

Início esse recorte perguntando a opinião do meu amigo sobre um “estilo assim de aula que a gente fala, ↑sobre a gente sobre a nossa rotina, coisas que a gente gosta” (linhas 1-3). Esse aspecto da personalidade já pode ser percebido desde a minha caracterização da aula e daquilo que “a gente fala” nela. De fato, “a gente” é o sujeito que fala (e sujeito que gosta) e “a gente” é o objeto sobre o qual se fala, assim como “a nossa rotina” e as “coisas que a gente gosta”.

Retorna, então, o coletivo “a gente” formado pelos alunos e pela professora em diálogo, e agora o assunto dessas falas também se explicita: “a gente” mesmo. O fato de o tópico de conversa dessas aulas sermos nós, os participantes delas, pode apontar para uma crença minha como professora exploratória na importância de trabalhar para entender (Grupo da Prática Exploratória, 2020) as vidas presentes no processo de ensino-aprendizagem, possivelmente em detrimento de um conteudismo focado apenas em aspectos linguísticos.

Terra diz que considera esse modo de fazer pedagógico “legal mais interativo” (linha 4) e que ele “[acaba] sendo bem mais envolvente também, acaba pegando bem do: do nosso pessoal e isso acaba ↑marcando um pouco” (linhas 6-8). Os adjetivos que ele usa para qualificar o modelo de aula são “legal”, “*mais* interativo” e “*mais* envolvente”, com o advérbio “mais” possivelmente estabelecendo comparação com práticas de aula com foco maior no conteúdo do que nas qualidades das vidas (Grupo da Prática Exploratória, 2020). A explicação do estudante-colaborador para as aulas serem assim é a relação que se institui entre elas e “nosso pessoal” (linha 7), e a consequência é que “isso acaba ↑marcando um pouco” (linhas 7-8).

Entendo que a presença e o envolvimento da personalidade valoriza os sujeitos da sala de aula, conferindo-lhes atenção e garantindo o espaço de suas vozes e histórias. Ribeiro (2022, p. 42) defende que “o envolvimento de todos no trabalho revela a consciência que essa maneira de viver em sala de aula

representa ao enxergar o outro como legítimo outro”. Dessa maneira, buscamos de fato a integração de todos, reconhecemos que “Os aprendizes são indivíduos únicos que aprendem e se desenvolvem melhor de acordo com suas próprias maneiras idiossincráticas” (Allwright & Hanks, 2009, p. 5) e podemos colocar em primeiro lugar a qualidade de cada vida presente em sala de aula (Grupo da Prática Exploratória, 2020).

Então, no lugar daquilo que Freire (1996) qualifica como a contradição educador-educandos, em que o primeiro transmite os seus valores e conhecimentos e os segundos os recebem, os participantes são vistos igualmente como seres sociais (Allwright & Hanks, 2009), integrais (hooks, 2013) e dignos (Bacich et al, 2017). *Todos* estão envolvidos neste trabalho, existe um esforço para promover a união de *todos* (Grupo da Prática Exploratória, 2020) e ainda *todos* podem ter os seus saberes individuais reconhecidos, valorizados e compartilhados (Mignolo, 2009).

Pergunto em seguida: “por que- você acha que é importante que seja=que sejam aulas envolventes?” (linhas 9-10). Na hora da conversa, o tema do envolvimento foi o que mais tinha chamado a minha atenção na fala de Terra, mas ele logo explicitou o que de fato julga mais importante: “que... seja marcante” (linha 11). No seu entendimento, “o fato de ser envolvente, foi marcante e por isso faz com que a gente lembre uma coisa ou outra com mais facilidade, ↑por conta desse... envolvimento” (linhas 13-15), “[o fa]to de se ↑tornar uma coisa mais pessoal” (linha 17).

A partir disso, compreendo a crença de Terra de que, numa aula envolvente e pessoal, os indivíduos são ouvidos. O Grupo da Prática Exploratória (2020, p. 33) oferece suporte a essa ideia ao defender que “o envolvimento só pode ocorrer a partir da escuta”. Os sujeitos da sala de aula, nesse contexto, têm também a sua alteridade reconhecida (Maturana apud Ribeiro, 2022), o que possivelmente tornará esse estilo de aula marcante para o estudante, levando-o a guardar a memória de “uma coisa ou outra com mais facilidade” (linhas 14-15).

Semelhantemente, Samara afirmou estar aprendendo melhor matemática a partir do momento em que começou a ter aulas com um professor de quem gosta, graças a esse afeto positivo. Mudando o foco do professor para a dinâmica da aula, Terra acredita que práticas pedagógicas que envolvam a pessoalidade dos principais atores da sala de aula (Bohn, 2013) gera identificação e prazer no

estudo, podendo facilitar o processo em que os alunos constroem e armazenam o conhecimento em um prazo mais longo.

EXCERTO 5: “da experiência.”

Em relação a essa fixação das experiências e aprendizagens na memória do estudante, trago o excerto a seguir, com o intuito de apresentar mais claramente o que ele mesmo disse na sequência. Alguns segundos depois do trecho analisado até então, perguntei a Terra o que exatamente seriam essas coisas das quais ele declara que se lembra com mais facilidade. Ele vai, então, neste excerto da conversa, construindo e justificando a sua crença (Barcelos, 2004) enquanto me responde:

01	Suzane	cê disse que quando, se torna <u>marcante</u> a gente
02		lembra >com< mais facilidade, cê tá falando isso
03		tipo do inglês das palavras do, ↓ou sei lá da
04		↑estrutura verbal?
05	Terra	↑da experiência. eu digo mais
06	Suzane	[uhum]
07	Terra	[sobre] a experiência, por exemplo ver a: o slide
08		já automaticamente me lembrou da experiência e: e
09		só me fez lembrar de, como isso foi... marcante.
10	Suzane	tendi... o:[k]
11	Terra	[agora] <u>as</u> palavras como são <u>muitas</u> aulas,
12		e como são muitas palavras hh a gente acaba:
13		divagando em pensamentos quando a gente vai
14		lembrar=↑ <u>claro</u> que a gente pensa em, como a gente
15		falou nossa ↑ <u>rotina</u> né a gente lembra das a palavras
16		de manhã e de tarde, é de morning afternoon, essas
17		coisas
18	Suzane	uhum
19	Terra	coffeebreak hh
20	Suzane	hh
21	Terra	julguei aqui ↑cedo <u>demais</u> hh
22	Suzane	hh

Podemos perceber que Terra, em primeiro lugar, pontuou a experiência da aula como aquilo que lhe marcou a memória. Ele ilustra como, ao ver o slide usado nessa aula, contendo parágrafos narrando o dia-a-dia de alguns famosos e fotos de seus rostos, foi lembrando-se, naturalmente, do que ele experienciou nesse encontro. Neste momento da conversa, além de apresentar as memórias que remetem a acontecimentos, especialmente cômicos, vividos em turma, o estudante relaciona-as a algumas informações linguísticas que ele guardou a partir dessas situações.

De fato, quando compartilhei a tela com o slide na chamada de vídeo, Terra imediatamente comentou que era da aula sobre rotina e falou que eu mostrei “a moça mais velha que existe e a outra que tá com 20 anos há 50 anos”. Ele referia-se, respectivamente, à Rainha Elizabeth II, então soberana do Reino Unido, e a Jennifer Aniston, atriz norte-americana conhecida desde sua atuação no seriado *Friends*. A percepção do contraste entre a idade ou a aparência dessas duas figuras, assim como a piada, fizeram parte da experiência de Terra da aula, e ele se lembrou disso assim que viu os textos e fotos da apresentação.

Além disso, ao longo da nossa conversa, o jovem se lembrou de outras falas e acontecimentos de nossas aulas, como mais uma brincadeira que ocorreu nesta, cujos slides estávamos vendo. Nesse encontro, após a leitura e conversa sobre as rotinas dessas mulheres, descrevemos nossos afazeres do dia-a-dia com algumas informações falsas, para que os outros participantes da aula adivinhassem o que era verdadeiro e o que não era nos nossos textos. Terra, que é uma pessoa divertida e que gosta de brincar com os amigos, descreveu a atividade dizendo que “a gente teve que inventar uma rotina, e Bia mentiu totalmente a dela”.

Esse pensamento do participante me remete à pesquisa de Stevick (1989), na qual o linguista parte da experiência de diversos alunos que considera bem-sucedidos a fim de estudar diferentes formas de aprendizagem e fixação de uma língua estrangeira. Uma dessas maneiras de estudar apoia-se na utilização de imagens não verbais, como os cinco sentidos, emoções, sensações, dentre outros, com o intuito de criar memórias linguísticas. Na minha compreensão, esta é a forma que melhor se enquadra na fala de Terra a respeito da sua experiência com as nossas aulas de inglês.

A pluralidade de modos de aprendizagem apresentada por Stevick (1989), apoiada em sete pilares, alinha-se à proposta de Allwright (2006) de diversificar as possibilidades de ensino-aprendizagem, em vez de padronizá-las, para que a

educação seja mais significativa e relevante para os discentes, que são plurais. O praticante da Prática Exploratória denuncia ainda que, muitas vezes, na sala de aula tradicional, separamos o trabalho da vida e concentramos forças e esforços na produção e no progresso, em detrimento dos próprios seres e de suas humanidades, individuais e coletivas.

Compreendo, porém, a necessidade de priorização do trabalho para entender as qualidades das vidas em sala de aula (Allwright, 2006; Miller, et al., 2008; Grupo da Prática Exploratória, 2020). Acredito, ainda, que é importante que essa seja uma prática reflexivo-filosófica transformadora (Freire, 1996), extrapolando a preferência a fatores metodológicos e conteudistas. Além disso, Demo (2001) discorre a respeito de um processo muito mais construtivo que reprodutivo na educação e, assim como Allwright e Bailey (1991), propõe a agentividade do aluno.

É o que vemos no discurso de Terra. Meu amigo acredita que, ao se envolver pessoalmente nas experiências de sala de aula, essas experiências o marcam, junto à professora e à colega, também sujeitos deste processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a sua fala aponta memórias que vão além das experiências sociais. Embora eu tivesse tentado, inicialmente, deixar a pergunta sobre o que ele mais lembrava das aulas em aberto, ele pediu para explicar melhor, e eu dei como exemplos “do inglês das palavras do, ↓ou sei lá da ↑estrutura verbal” (linhas 3-4). Penso que essa explicação pode tê-lo levado a considerar aspectos linguísticos também, já que é o próximo tópico que ele retoma discursivamente.

Depois de mencionar que possui memórias de algumas vivências que experienciou durante os nossos encontros, meu amigo contrapõe a elas a recuperação de palavras da língua inglesa que ele teria aprendido nessas mesmas aulas. Terra traz o seguinte: “[agora] as palavras como são muitas aulas, e como são muitas palavras hh a gente acaba: divagando em pensamentos quando a gente vai lembrar” (linhas 11-14).

Parece tratar-se de uma justificativa para a falta de memória em relação às palavras da língua inglesa. Entendo que essa fala possivelmente indica uma crença do aluno-participante na necessidade de mostrar, a si mesmo e/ ou a mim, professora, alguma prova concreta de que ele de fato aprendeu inglês, por meio de exemplos do léxico da língua. O estudante argumenta que, por serem muitas

palavras por aula e muitas aulas no total, é normal que demore na tentativa de recuperar o vocabulário com que teve contato há algum tempo.

Porém, seu próprio discurso o surpreende (Foucault, 1996), ao trazer memórias das quais ele julgava ter-se esquecido. Ele muda sua fala ao acrescentar que: “=↑claro que a gente pensa em, como a gente falou nossa ↑rotina né a gente lembra das a palavras de manhã e de tarde, é de morning afternoon, essas coisas” (linhas 14-17) e “coffeebreak hh” (linha 19). Terra parece acreditar que ter o dia-a-dia como tópico da aula torna mais fácil a lembrança das palavras aprendidas, uma vez que são palavras referentes a horários e atividades rotineiras e, por isso, estão presentes no próprio dia-a-dia do aluno.

Com isso, meu amigo se lembra de palavras em inglês que aprendeu ou relembrou na aula e de que ele mesmo não esperava lembrar-se. Ao dizer que “julguei aqui ↑cedo demais hh” (linha 21), ele sugere que havia se precipitado ao considerar que as experiências sociais da aula foram as únicas que marcaram sua memória, já que se lembra de algumas palavras mencionadas no encontro com um pequeno esforço.

Essa lembrança vocabular, além da retomada das brincadeiras e comentários feitos em aula, aprofunda uma argumentação em favor de uma aprendizagem significativa a ocorrer num ambiente confortável e favorável a interações. Bohn (2013) indica a importância de assegurarem-se todas as vozes presentes na sala de aula, a fim de preservar seus protagonismos e o desígnio de suas identidades e relações. Tal ideia está de acordo com a Prática Exploratória, que prioriza “envolver *todos* os participantes das sessões neste trabalho” (Miller, et al., 2008, p. 153) para uma prática educacional relevante. Entendo que essa lembrança das palavras a partir da vista de imagens da aula pode apontar, também, para uma aprendizagem significativa.

EXCERTO 6: “eu acho também que tinha uma troca tipo, a gente tava participando com Terra né então os três falavam”

Este excerto foi extraído aproximadamente da metade da conversa com Bia, a partir dos 14 minutos e 35 segundos de gravação. Após mostrar alguns slides de aulas nossas, perguntei o que havia marcado Bia, deixando-a livre para pensar “tanto a questão do inglês como, outras questões” (linhas 2-3). À semelhança de Terra, essa participante da pesquisa apresenta uma

característica da aula em si como esse aspecto marcante: “a aula em forma de diálogo” (linha 4).

01 02 03	Suzane	o que que você: lembra o que que marcou você, nessas aulas de inglês tanto a questão do inglês como, outras questões °sei lá°
04 05	Bia	°tá°=eu acho que a aula em forma de diálogo acho que marcou porque
06	Suzane	[uhum]
07 08 09	Bia	[eu] acho que ficou mais fácil de compreender. eu <u>acho</u> também que tinha uma troca tipo:, >a gente< tava participando com Terra né
10	Suzane	[uhum]
11 12 13	Bia	[en]tão os três falavam, e aí dava tempo de raciocinar algumas coisas, e dava tempo de entender. eu achei legal esse, essas dinâmicas.
14 15	Suzane	¡ah legal. você acha que é interessante ter aula tipo <u>com</u> mais um colega é melhor do que sozinho?
16 17 18 19	Bia	como eu conhecia hh a outra pessoa eu acho que fica mais fácil fica: uma aula mais dinâmica. fora que a gente tem tempo de raciocinar às vezes né, dá um nervosinho
20	Suzane	hh
21 22 23	Bia	hh dá tempo de pensar às vezes tempo de distrair rindo de da outra pessoa=acho que fica legal fica dinâmico
24	Suzane	hh inda mais que o Terra é palhaço né
25	Bia	[é]
26	Suzane	[fi]ca fazendo piada
27	Bia	aham hh
28	Suzane	ainda bem que eu sou super séria hh
29	Bia	... >séria nada< hh

O uso da expressão “em forma de” traz a ideia de fôrma, como se a aula costumasse ou devesse ter certo formato – o que pode ser entendido como uma crença da aluna –, porém nesse caso tivesse assumido outro, o do diálogo.

Podemos pensar como Bakhtin (1995) e interpretar a aula como um gênero textual, e, no caso desta, como um texto formatado em outro gênero. Desse modo, uma aula que *deveria* ser de alguma forma determinada acaba configurando-se de outra, seguindo um método diverso e talvez perdendo alguma garantia de eficácia na aprendizagem.

Eu, contudo, acredito na diversidade e nas possibilidades (Bacich et al., 2017) que emergem em meio a diferentes contextos e vivências dos autênticos sujeitos de cada classe. Allwright (2006) defende uma postura de abrangência e pluralidade de maneiras de estudar para que diferentes estudantes, que são seres individuais e possuem suas próprias maneiras idiossincráticas de construção de conhecimento (Allwright & Hanks, 2009), possam ter uma melhor experiência de aprendizagem. Compreendo, a partir desses pensamentos, que uma aula que valoriza a escuta e prioriza o diálogo entre esses atores tem um grande potencial de envolvimento (Grupo da Prática Exploratória, 2020) e construção de afetos e conhecimentos.

Além disso, Allwright (2006), Miller et al. (2008) e outros autores da Prática Exploratória motivam os pesquisadores a trabalhar para entender seus contextos de aulas. Em vez de prescrever ou mesmo descrever metodologias, somos convidados a entender nossas classes (Allwright, 2006). Também, segundo essa filosofia, as práticas pedagógicas não são algo a ser meramente produzido ou reproduzido, mas um objeto e um meio de reflexão crítica e de entendimento por parte dos indivíduos envolvidos nelas. Assim, é possível que educadores e educandos passem a enxergar juntos sua sala de aula situada, complexa e coletivamente criada, podendo compreender e ajustar o que julgarem necessário, ao mesmo tempo em que apreciam as qualidades das vidas na coconstrução desse seu espaço.

Dessa maneira, quando Bia pensa no nosso formato de aula, em como esse gênero discursivo se deu e como a afetou, compreendo que ela está trabalhando para entender esse nosso contexto. E as suas percepções neste excerto referem-se ao diálogo e à interação entre os três participantes das aulas, os alunos e a professora. Ela acredita que “a aula em forma de diálogo acho que marcou” (linhas 4-5) devido a pelo menos dois motivos: uma facilidade na compreensão e “tinha uma troca” (linha 8).

A jovem explica: “tipo:, >a gente< tava participando com Terra né ... [en]tão os três falavam, e aí dava tempo de raciocinar algumas coisas, e dava tempo de entender” (linhas 8-

13). Ao fim desse argumento, ela retoma a questão de “raciocinar” e “entender” o que quer que fosse da aula. Assim, reforça a importância do tempo de que ela necessitava para esse entendimento e fica satisfeita por ter havido outras duas pessoas falando enquanto ela podia pensar. Entretanto, interessa-me mais, no presente momento, analisar a troca a que Bia se refere como motivo para melhor compreensão da aula.

Ao dizer que “>a gente< tava participando com Terra” (linhas 8-9), reaparece o “a gente” de Silas. Aqui, o “a gente” sujeito da frase parece incluir apenas a mim e a Bia, uma vez que o colega só é citado mais à frente na frase. Contudo, na sequência imediata do texto, Terra também é incluído dentro do sujeito: “[en]tão os três falavam” (linha 11), o que me leva a considerar que, com efeito, ele sempre fez parte semanticamente do coletivo “a gente”, que participava e falava nos nossos encontros.

Vislumbramos, então, um grupo harmônico de professora e alunos em diálogo, com tempo para raciocinar, entender-se e expressar-se na língua inglesa. Bia apresenta uma descrição positiva: “eu achei legal esse, essas dinâmicas” (linha 13), apontando uma crença nesse modelo de aula. Eu também acredito numa pedagogia que prefere o diálogo à hierarquia, que tem o foco na formação de aprendizes contínuos (Allwright, 2006), que querem e sabem aprender e intervir na realidade (Demo, 2001) sempre, não apenas no que são ensinados por um professor ou através de um método específico, como na educação bancária denunciada por Freire (1996).

Perguntei ainda: “você acha que é interessante ter aula tipo com mais um colega é melhor do que sozinho?” (linhas 14-15). A ênfase que eu dei à fala da preposição “com” nesse trecho da conversa substancia a importância com que considero a reunião de alunos em classes, a companhia de mais um colega na aula, que irá proporcionar um outro tipo de interação interpessoal. A relevância desse aspecto social em sala de aula é valorizado por muitos teóricos do contexto educacional, como Allwright (2008), Miller *et al.* (2020) o Grupo da Prática Exploratória (2020), Bohn (2013), Zembylas (2003), Moore (1996), Vygotsky (1978), dentre outros.

Bia, então, responde afirmativamente: “como eu conhecia hh a outra pessoa eu acho que fica mais fácil fica: uma aula mais dinâmica.” (linhas 16-17). Um pouco mais à frente, ela repete: “=acho que fica legal fica dinâmico” (linhas 22-23). Dessa maneira, minha amiga aponta sua crença de que conhecer previamente o colega foi um quesito

importante para assegurar a fluidez da aula, tornando-a mais “fácil”, “dinâmica” e “legal”. Ela constrói essa sala de aula como sendo um lugar seguro, marcado por empatia e flexibilidade, ecoando o que propõe Zembylas (2003).

No excerto analisado da minha conversa com Silas, ele também havia comentado a questão da amizade em sala de aula. Meu irmão mencionou como essa era uma característica da turma dele, posto que ele já tinha uma relação próxima de antemão com todos os participantes. Além disso, os outros alunos, embora a princípio não se conhecessem, logo se aproximaram e começaram a se sentir bastante confortáveis nas nossas aulas, sendo amigos meus e de Silas e passando a se conhecerem mutuamente também. Para o meu irmão, esse fato proporcionou que não tivessem tanta vergonha ou medo de errar (Allwright & Bailey, 1991), o que deixou as aulas mais leves e propícias à interação e à aprendizagem.

Samara também comentou, em outros momentos da nossa conversa que não estão transcritos no texto, sobre se sentir à vontade quando tinha uma relação próxima com os colegas. Em sua turma havia nossa mãe, nossa prima e um adolescente que era conhecido nosso da igreja, mas não alguém tão íntimo de nenhuma de nós. Apesar de terem idades similares e participarem de atividades juntos na igreja, Samara contou que se sentia envergonhada, quando ele estava na aula, de participar das conversas, construindo opiniões e conhecimentos. Já quando ele faltava ou depois que deixou de ter aulas com a turma, ela disse que isso não acontecia, uma vez que as outras participantes das aulas ela conhecia de maneira muito mais próxima.

Por isso, entendo ser um fator relevante, pelo menos para esses alunos (Bia, Silas e Samara), já conhecer e ter certa proximidade dos colegas de classe antes de estudarem juntos. Eles acreditam que isso faz com que se sintam menos tímidos e temerosos de errar, e assim os diálogos e toda a aula pode se passar com mais naturalidade e tranquilidade. Dessa maneira, aproximamo-nos também do que Milton Santos (2013) chama de ecologia dos saberes, com os participantes da sala de aula mantendo suas relações orgânicas e espontâneas, e facilitando a preparação do ambiente para que todos possam ter experiências de aprendizagem significativas.

Além disso, Bia fala que a presença de Terra nas nossas aulas ajudou-a de uma maneira mais específica. Minha amiga acredita que o fato de haver mais um participante possibilitou que ela tivesse um tempo necessário para pensar: “fora que a gente tem tempo de raciocinar às vezes né, dá um

nervosinho...hh dá tempo de pensar às vezes tempo de distrair rindo de da outra pessoa=acho que fica legal fica dinâmico” (linhas 17-22).

Interpreto o termo “pensar” como uma pausa para lembrar o significado de algumas palavras, seja para compreender o que acabou de ouvir, ou ainda para preparar a resposta que dará em seguida. A repetição da locução “às vezes” indica que esse período para pensar nem sempre acontecia, mas que, em algumas ocasiões, Bia podia falar de forma mais direta, sem a necessidade de parar para refletir ou entender sobre o que estávamos conversando. Contudo, entendo que ela também tinha esse tempo quando precisava dele, quando “dá um nervosinho” (linha 19), e atribui a possibilidade desse momento à existência de um colega de turma.

A participante conta também que ter o amigo na aula lhe proporcionava “tempo de distrair rindo de da outra pessoa” (linhas 21-22). Compreendo, então, que em alguns momentos havia necessidade de distração, fosse da própria aula, fosse de outras circunstâncias que, em aula, ela sentisse tomar sua mente. Não tenho como saber a que Bia se referiu nessa fala, e talvez ela mesma não se lembre. Contudo, independentemente do que fosse aquilo de que ela se distraía, é fato que os encontros de estudo geravam para nós três esse tempo de descontração entre amigos, de diversão e de riso.

Mais uma vez, essa característica intrínseca e intensa dos seres humanos (Woolf, 2014) se faz presente. Bia parece atribuí-la a Terra quando diz que fica rindo da “outra pessoa”. A aluna havia se referido a ele como “outra pessoa” quando eu trouxe a questão de ter aula com um colega, e ela disse que ficava mais fácil porque “eu conhecia hh a outra pessoa” (linha 16). Eu claramente o faço: “hh inda mais que o Terra é palhaço né ... [fi]ca fazendo piada” (linhas 24-26), e ela concorda, dizendo “[é]” (linha 25) e “aham hh” (linha 27).

Ao chamar Terra de palhaço, eu não estou menosprezando ou criticando de fato sua atitude em aula. Embora esse seja um uso possível e até mesmo comum do nome, como comentado na análise do excerto de Samara, eu não falo a palavra “palhaço” nesse contexto de modo a qualificar o aluno negativamente. Com efeito, é possível perceber que eu nem mesmo me refiro exclusivamente a ele nessa fala, mas, logo em seguida, também a mim. Usando de sarcasmo, comento: “ainda bem que eu sou super séria hh” (linha 28), ao que Bia responde: “... >séria nada< hh” (linha 29). Os risos meus e de Bia mostram

nosso entendimento de se tratar de uma brincadeira, e não uma crítica séria ao nosso amigo, que era o outro aluno da turma.

Essas falas marcadas por sarcasmo e risadas e tendo por assunto o próprio humor trazem, novamente, a ideia de professor engraçado e que “zoa” os alunos, defendida por Samara como sendo uma possível característica de um docente legal e querido. Nesse caso específico, em que eu tive o privilégio de dar aulas para esses meus amigos, entendo que eu mesma construo, e Bia confirma, uma imagem profissional minha semelhante a alguém descrito como “palhaço né ... [fi]ca fazendo piada” (linhas 24-26), e ainda uma pessoa “>séria nada< hh” (linha 29).

Acho válido ressaltar que essa turma tinha apenas dois alunos e que eram muito próximos entre si e de mim. Acredito que esses fatores tenham facilitado essa nossa comunicação e interação leve e divertida. Contudo, ainda assim, poderíamos ter criado um clima de seriedade e formalidade nas aulas, com uma visão de que o gênero “aula” precisa ser dessa forma e não de outras, e não o fizemos. Deixamos esses encontros, que eram “em forma de diálogo”, transcorrerem com naturalidade, num ecossistema ecológico (Santos, 2013), combinado com o riso, tão humano e valioso (Woolf, 2014).

Eu gosto disso! É parte da minha personalidade ser divertida e fazer piadas com as situações. Quando estou em sala de aula gosto de deixar o ambiente leve e descontraído, embora com atenção às atividades. Gosto de ser eu mesma e incentivo os alunos a serem também - eu mesma me sinto muito mais à vontade quando os estudantes também contam piadas e se divertem nas nossas aulas. Entendo, como Samara falou e conforme Woolf (2014) defende, que isso estreita relações e desierarquiza posições que não deveriam estar tão díspares. Fico feliz em ver que, durante uma conversa, o humor e a diversão (Allwright & Bailey, 1991) foram reconhecidos como uma marca característica das minhas aulas!

EXCERTO 7: “sim mas tem coisas que a gente só ouvia na aula”

Este excerto foi retirado de um momento central da minha conversa com minha mãe, aos 20 minutos e 53 segundos da gravação. Eu havia mostrado uma apresentação de slides com perguntas sobre gostos pessoais, usada em uma aula com o foco em conversação, em que os estudantes escolhiam uma das perguntas e alguém para quem perguntar e, assim, todos iam falando e compartilhando suas respostas. Pedi à minha mãe que comentasse sobre esse tipo de aula, ao que ela

respondeu que acha algo “bom” e “legal”, por causa da interação que existe de um aluno com o outro.

01 02	Simone	↑é bom=é legal porque interage né um aluno com o outro
03 04	Suzane	e a senhora acha que é <u>importante</u> essa interação, entre os alunos?
04	Simone	ah eu acho
05	Suzane	[por quê?]
06 07 08 09	Simone	[porque] mesmo que a gente tá longe, é: fisicamente, mas a gente tá ali no mesmo propósito e: é legal você saber com quem que você tá ali passando aquele tempo...
10	Suzane	uhum:
11 12 13	Simone	eu acho legal se não fica: negócio tanto distante fisicamente como distante: num outro sentido que eu não sei falar qual
14	Suzane	hh
15	Simone	fica um monte de estranho junto=↑aí...
16	Suzane	aham. ↑mas vocês já se <u>conheciam</u> .
17	Simone	sim mas tem coisas que a gente só ouvia <u>na aula</u>
18	Suzane	uhum verdade
19 20	Simone	então aquilo, aproximava mais um pouco=↑igual agora que parou a aula acabou o contato=é ruim
21	Suzane	aham
22 23	Simone	quando tava na época da aula aí tinha mais... contato mais...
24	Suzane	aham
25	Simone	ma- mais proximidade

“Bom” e “legal” são adjetivos que denotam uma avaliação positiva. Além disso, o termo “legal”, que aparece referindo-se à interação entre alunos três vezes ao longo deste trecho (linhas 1, 8 e 11), aponta para uma ideia de prazer¹⁶

¹⁶ No dicionário de sinônimos <https://www.sinonimos.com.br/legal/> (acesso em 20/02/2024), “prazeroso” é o primeiro correspondente a “legal” listado no significado “Adjetivo que qualifica positivamente”. “Divertido” e “agradável” também constam na lista de nomes e relacionam-se com a semântica de prazer.

nessas relações. Em seguida, eu pergunto de uma maneira mais direcionada se ela acha que essas trocas são algo “importante”, ao que minha mãe responde afirmativamente e me explica por quê: “[porque] mesmo que a gente tá longe, é: fisicamente, mas a gente tá ali no mesmo propósito e: é legal você saber com quem que você tá ali passando aquele tempo...” (linhas 6-9).

Considero pertinente ressaltar que o fato de os participantes da sala de aula estarem fisicamente longe é mencionado de maneira significativa apenas pela minha mãe, dentre todos os estudantes com os quais conversei ao longo desta pesquisa. No entanto, ela mostra a distância como sendo vencida pela unidade de propósito, durante o tempo em que os participantes da aula estão juntos. A superação desse afastamento físico, então, é construída e ainda é reforçada sintaticamente no discurso.

Em primeiro lugar, o uso da expressão “mesmo que” no início da oração indica subordinação e concessão, ou seja, que esta informação não é mais importante do que a outra (aqui, a outra informação é que “a gente tá ali no mesmo propósito”, linhas 7-8). Em segundo lugar, a conjunção “mas”, que muda a estrutura sintática de subordinação para coordenação, tem a ideia de contraste, de oposição, e também está posicionada de forma a significar maior importância do que a informação contida na oração ligada a ela (aqui, a informação é de que “a gente tá longe ... fisicamente”, linhas 6-7).

Na turma dela, havia uma aluna que mora em outra cidade, que é minha prima Daniela. De fato, a internet e a rotina dos encontros nos permitia estar junto a ela toda terça e quinta à tarde, durante uma hora. Normalmente, nossas aulas eram também momentos agradáveis em família, sem excluirmos o outro colega, que com o tempo se tornou mais próximo até mesmo de Dani, embora não se conheçam pessoalmente. Nesses encontros virtuais, podíamos compartilhar algo com a prima ou sobrinha ou tia, desejar os parabéns até mesmo para outras pessoas da casa, em dias de aniversário, ou melhoras, quando alguém não estivesse bem de saúde.

Minha mãe, como vimos em sua autoapresentação, é uma mulher comprometida com a família, que valoriza os relacionamentos e sempre se dedicou intensamente às pessoas que ama. Nas nossas aulas, ela costumava introduzir assuntos pessoais em pequenas conversas comigo e com os colegas no início ou fim do encontro, bem como durante as conversações que eram planejadas. Com tudo isso, acredito que ela sentisse a distância geográfica da

sobrinha e que se afeioasse à rotina de gastarmos, eu, ela e minha irmã, algum tempo junto a alguém da família que mora longe de nós.

Ela continua dizendo que, embora haja uma separação física, “mas a gente tá ali no mesmo propósito e: é legal você saber com quem que você tá ali passando aquele tempo...” (linhas 7-9). Há pelo menos duas crenças evocadas por minha mãe sobre os estudantes que são apresentadas nesse trecho: eles têm o mesmo propósito na aula, e é “legal” conhecer as pessoas com quem se passa tempo neste propósito em comum. Acredito que o referido objetivo seja a aprendizagem do inglês, porque é o que os une no curso da língua. Mas o “saber com quem que você tá ali” (linhas 8-9) é o que mais nos interessa nesta pesquisa.

O sujeito “a gente”, na primeira afirmação, refere-se de forma específica aos alunos, que estão separados fisicamente, apresentados anteriormente no texto da minha mãe. Já “você”, na segunda informação, é um sujeito inespecífico, genérico, que representa uma fala da participante que abrange outras realidades e não se restringe à dela. Podemos perceber, então, a crença da minha mãe como aluna de que saber sobre os outros participantes da aula parece ser algo legal para os estudantes em geral.

Ela explica o porquê: “eu acho legal se não fica: negócio tanto distante fisicamente como distante: num outro sentido que eu não sei falar qual ... fica um monte de estranho junto=↑aí...” (linhas 11-15). A distância física basta; minha mãe defende que estejamos juntos, apesar de estarmos longe. Ela acredita que a interação quebra barreiras que poderiam afastar os estudantes numa sala de aula, deixá-los distantes não geograficamente, mas “num outro sentido que eu não sei falar qual”, e torná-los “um monte de estranho junto”.

Essa última afirmação sugere que, além de gerar aproximação, a interação evita a sensação de estranhamento entre os presentes na sala de aula. De fato, considero ser importante para um estudante conhecer os outros sujeitos que participam da aula junto a ele. Segundo bell hooks (2013, p. 18), uma boa pedagogia “precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida ... valorizar de verdade a presença de cada um”. A Prática Exploratória também defende a necessidade de “Envolver todos neste trabalho” e “Trabalhar para a união de todos” (Grupo da Prática Exploratória, 2020, p. 8) e, para que isso ocorra, é necessário conhecermos uns aos outros.

Ademais, hooks argumenta que um processo de aprendizagem empolgante não se baseia somente em entusiasmo por ideias. A teórica e professora argumenta que a capacidade de empolgação “é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros” (2013, p. 17). De acordo com Demo, também, a própria definição de aprendizagem inclui conhecer os outros e relacionar-se com eles, necessariamente, uma vez que aprender é “saber fazer-se sujeito de história própria, individual e coletiva” (2001, p. 51).

Continuando a conversa, eu levanto um questionamento: “↑mas vocês já se conheciam” (linha 16). Conforme eu já mencionei nesta análise, a turma da minha mãe era formada por ela, sua filha, sua sobrinha e um conhecido da igreja, além da outra filha, que era a professora (eu). Dessa maneira, ela já conhecia previamente todos os participantes da aula – fato que eu enfatizo na minha fala – e tem uma relação bastante próxima da maior parte deles. A estudante, no entanto, responde que “sim mas tem coisas que a gente só ouvia na aula” (linha 17).

Essa participante acredita que a aula em si gerava mais conhecimento entre pessoas que já tinham uma relação próxima, por causa de determinados assuntos ou informações exclusivos dos encontros. Até mesmo a locução adverbial “na aula”, referindo-se ao único contexto em que essas pautas eram compartilhadas, é enfatizada em sua fala. Entendo, com isso, que os nossos encontros proporcionavam um ambiente seguro para os alunos não terem medo de errar (Allwright & Bailey, 1991), conforme pensado nas análises das conversas com Silas e Bia.

Além disso, porém, compreendo que esse lugar, coconstruído em uma sala de reuniões virtuais, constituía entre as mesmas pessoas uma nova comunidade de prática (Lave & Wenger, 1991). Por estarmos reunidos com um mesmo propósito (linha 7), que era diferente de outros ambientes ou ocasiões em que também estávamos juntos, nossas aulas poderiam propiciar para esse grupo de conhecidos uma nova interação, que também era honesta, próxima e trazia as suas próprias questões.

Minha mãe explica ainda: “então aquilo, aproximava mais um pouco=↑igual agora que parou a aula acabou o contato=é ruim” (linhas 19-20), e que “quando tava na época da aula aí tinha mais... contato mais... .. ma- mais proximidade” (linhas 22-25). Ela diz que essa relação próxima que tinha com os colegas no tempo em que as aulas aconteceram

diminuiu juntamente ao término delas. Ela afirma primeiro que o contato acabou, possibilitando a interpretação de que não há mais contato entre nós. Porém, depois corrige sua fala, dizendo que, quando a turma se reunia para as aulas, existia *mais* contato e *mais* proximidade do que hoje.

Além disso, a perda ou redução desse contato próximo e constante nas aulas é adjetivada como “ruim”. Assim, vemos que minha mãe, de fato, gostava de se sentir próxima e de conhecer melhor as pessoas com quem passava tempo nas aulas, com o mesmo propósito de estudar inglês. Apesar das diferenças entre eles, inclusive diferenças etárias e de vivências (na forma com que são atravessados por aspectos como família, escola, responsabilidades, planos para o futuro, profissão, lazer), as interações aconteciam de maneira muito leve e profunda, natural e respeitosa.

Minha mãe introduziu esse assunto, ainda no início da conversa, após falarmos de aulas lúdicas e com jogos. Ela disse que gostava de ouvir as “pessoas mais novas”, ver como pensam e aprender o linguajar que usam. Desse modo, entendo que a interação era tão “legal” para a aluna porque, em vez de focar nas disparidades e se comparar com os colegas, achando-se superior ou inferior a eles, ela a encarava como uma oportunidade de aprender sobre outras realidades e se aproximar de pessoas de formas com que normalmente não se aproximaria. Acredito que as trocas e o conhecimento interpessoal geraram esse prazer na estudante pelas aulas e fortaleceram os processos de ensino-aprendizado de todos.

5

Considerações momentâneas

*Eu sei, eu sei
Que a vida devia ser bem melhor
E será!*

*Mas isso não impede
Que eu repita
É bonita, é bonita
E é bonita
Gonzaguinha, O que é, o que é?*

Após todo o trajeto de decisão do tema e das formas desta pesquisa, da elaboração do projeto e da espera por sua aprovação, da realização das conversas, do início das análises e da escrita desta dissertação até aqui, posso trilhar meus últimos passos nesta etapa do trabalho. Tem sido uma caminhada, em alguns momentos uma corrida, bastante longa, de muita construção de conhecimentos e autoconhecimentos, de escutas, de leituras, de descobertas, de memórias, de reflexões e de entendimentos, vários deles em aberto. Desejo, então, nesta seção, registrar e compartilhar parte dos entendimentos que tenho alcançado nesse processo até o final do mestrado. Reconheço que esses entenderes não são conclusivos ou acabados, contudo são importantes e representativos neste momento da minha jornada.

Voltando a pensar no início da minha trajetória de vida, eu sempre gostei de brincar de escolinha, de me imaginar como professora e aluna, de inventar nomes para a chamada da turma fictícia e de criar exercícios para os alunos invisíveis que estavam sentados nas carteiras da sala de aula (não me lembro se os assentos existiam fora da minha imaginação ou se eram, como os alunos, habitantes exclusivos dela). Lembro-me de encenar essas aulas com alguns de meus amigos na infância e de me empolgar muito mais do que eles com a brincadeira, tanto que os outros muitas vezes se cansavam, e eu, insistente, continuava brincando sozinha.

Ao mesmo tempo, sempre tive prazer em ir para a escola, estudar e ajudar meus amigos que tinham alguma dificuldade em aprender. Quando cresci um pouco mais e parei de brincar de ensinar, comecei a de fato me sentar junto a colegas que queriam algum auxílio em sua aprendizagem e estudar com eles, porque eu tinha alegria em tentar contribuir para ela. Eu pensava em maneiras diferentes de explicar um conceito para facilitar a compreensão, em atividades para praticar algo que estava sendo aprendido e em encorajamentos para esses

estudantes, que muitas vezes acabavam perdendo ou diminuindo a confiança em sua própria capacidade.

Por tudo isso, olhando em retrospectiva, não sei se poderia ter escolhido outro tema sobre o qual me debruçar. Eu amo ensino-aprendizagem, amo interações humanas e amo unir os dois! Pensar sobre práticas pedagógicas interativas tem sido instigante e enriquecedor para mim como pesquisadora, como professora e como pessoa. Minhas próprias crenças (Barcelos, 2004) puderam ser construídas e reconstruídas discursivamente ao longo da pesquisa, de maneira muito pedagógico-aprendente.

Ademais, ouvir meus alunos individualmente, por meio de conversas exploratórias, informais e sinceras, parece-me o único jeito em que eu poderia ter conduzido esta pesquisa. Eu refleti muito durante nossas conversas e as posteriores (re)escutas e análises, e acredito que eles também têm tido essa oportunidade. Todos somos aprendentes, juntos! Além disso, foram processos prazerosos e proveitosos os de planejar as conversas, agendá-las e analisá-las discursivamente, e mais ainda de realizá-las com os estudantes, meus familiares que são amigos, e meus amigos que são família.

Reitero que houve interações entre mim e os participantes-colaboradores sobre as conversas após elas terem acontecido, em que pensamos novamente nas nossas crenças. Além disso, eles poderão voltar a conversar comigo e/ou entre si sobre todos os temas levantados e poderão ler o trabalho integralmente assim que ele estiver finalizado. Pretendo enviar uma cópia digital a cada um, indicando as partes em que falo mais especificamente dos estudantes, e pedir para que leiam e me deem um retorno, se possível, de como foi ler suas falas e as dos colegas e de como a mensagem foi transmitida neste texto acadêmico. Considero que essa é, também, uma maneira de manter a minha pesquisa sustentável, juntamente a todos os questionamentos e entendimentos gerados nela e por ela.

Ao final deste trabalho, percebo que, de fato, as conversas, por meio das quais gerei meus dados para estudar sobre práticas pedagógicas interativas – elas mesmas são práticas pedagógicas interativas. Apesar de não terem ocorrido durante uma aula, elas foram trocas comunicativas entre um aluno e sua professora que aconteceram por uma motivação acadêmico-pedagógica, que têm como pauta as nossas aulas e nas quais há muita construção de conhecimento envolvida. As reflexões e saberes construídos giram em torno especialmente desses que foram os temas centrais do texto, porém conversamos também sobre

assuntos variados a partir das lembranças das nossas aulas e das ideias compartilhadas em cada conversa exploratória.

Os assuntos que mais chamaram minha atenção nesses diálogos, e que foram escolhidos para ser pensados na dissertação, tinham a ver com o trabalho interativo dos alunos em sala de aula (Allwright & Bailey, 1991). Tais recortes envolviam também as relações de amizade existentes, a vergonha ou o medo de errar, uma definição de professor legal, modelos de aula inovadores ou convencionais, a sala de aula como espaço de proximidade e a diversão e o humor permeando as trocas interpessoais e as práticas de aula – bem como tudo isso pode interferir na aprendizagem dos aprendentes.

Sobre esses temas, há alguns entendimentos que pude perceber, a partir das falas dos estudantes e do arcabouço teórico, que me interessaram muito, e acredito que possam interessar também a outros educadores e outras pessoas envolvidas com a educação. Ao ter contato com todas essas perspectivas, percebo ainda mais a importância de que o meu foco, como professora, não esteja somente em obter resultados puramente acadêmicos, mas também em auxiliar na formação de aprendentes vitalícios, isto é, pessoas que aprendem durante e por toda a vida.

Para isso, acredito mostrar-se necessária uma relação de proximidade com os alunos e com sensibilidade para incentivar sua participação nas aulas, porém sem desrespeitar a individualidade de cada um. Mas, além da minha crença nesse sentido, compreendo que há um alinhamento nas falas analisadas dos estudantes também quanto à importância das interações para as práticas de aula: a identificação e admiração pela pessoa do professor, para Samara; a amizade profunda e a participação sem hierarquias, para Silas; o compartilhamento espontâneo e respeitoso nas trocas, para Dani; o envolvimento e a personalidade dos sujeitos na aula, que a tornam marcante, para Terra; a aula em formato de conversa com amigos, para Bia; o contato constante e as “coisas que a gente só ouvia na aula”, para minha mãe.

Consonantemente, declaram Allwright e Bailey (1991):

Enquanto professores, podemos investigar nossos próprios padrões de distribuição de turnos e as maneiras em que os estudantes tomam (ou evitam tomar) turnos nas nossas salas de aula. Podemos mudar nosso comportamento, seguindo o paradigma de pesquisa-ação, numa tentativa de observar que mudanças ocorrem na subsequente interação dos alunos. Por meio de falar sistematicamente menos, esperar mais tempo depois de fazer uma pergunta ou chamar alunos que possivelmente acabamos ignorando no passado, talvez vejamos diferentes padrões de comportamento emergirem. Podemos estar conscientes de como nossa própria participação em um discurso negociado influencia os tipos de oportunidades de prática e de aprendizagem que resultam

dele. Finalmente, podemos e devemos estar sensíveis aos padrões de interação preferidos pelos alunos e perceber que a aparente passividade nas salas de aula pode mascarar muita atenção ativa (p. 135, minha tradução).¹⁷

Juntamente a essa perspectiva das interações humanas, percebo um alinhamento entre os alunos que participaram da pesquisa acerca da legitimação e do apreço por práticas de aula voltadas ao diálogo e às trocas interpessoais, que valorizam os sujeitos presentes e escutam as suas vozes. Várias outras temáticas ainda foram levantadas nas nossas conversas e não foram estudadas profundamente nesta dissertação (muitas nem mesmo aparecem em trechos que foram transcritos para o trabalho); entretanto, considero-as dignas de nota para nos instigar em nossas reflexões e práticas, além de serem proveitosas em possíveis continuidades deste estudo.

Dentre esses temas, destaco as memórias e os afetos subjetivos perpassando as aulas; o estudo de inglês em diferentes cursos, inclusive de maneiras autônomas e informais; aula presencial *versus* on-line; o uso de imagens, jogos e quizzes em aula; a infantilização de alunos adolescentes ou adultos; lembrança ou esquecimento daquilo que se estuda; a motivação do docente para a preparação de aulas; o que um professor pode aprender junto com os estudantes; o uso de temas e materiais religiosos em aula; turmas com alunos de idades muito diferentes; a administração do tempo de aula; o papel docente e a responsabilidade discente na sua aprendizagem.

Percebo que seria possível estudar muito mais a respeito de diversos temas importantes a partir dessas conversas sobre nossas aulas. Reconheço possuir, graças ao mestrado, um material precioso, com excelente conteúdo, passível de análises e reflexões ainda mais profundas. Contudo, alegro-me em ver a riqueza dos dados gerados e dos entendimentos que foram construídos aqui conjuntamente. Tive ainda a oportunidade de refletir e aprofundar as minhas próprias crenças respeito de práticas de aula, pedagogia e interação, mas também de família, distâncias, amizades, igreja, necessidade e prazer em estudar,

¹⁷ As teachers we can investigate our own turn distribution patterns and the ways in which the learners in our classrooms get (or avoid) turns. We can alter our behaviour, following the action research paradigm, in an attempt to observe what changes ensue in the learners' subsequent interaction. By systematically speaking less, waiting longer after posing a question, or calling on learners we might have previously ignored, we may see different patterns of behaviour emerge. We can be aware of how our own participation in negotiated discourse influences the type of practice and learning opportunities that result. Finally, we can and should be sensitive to learners' preferred interaction patterns and realise that apparent passivity in classrooms can mask a great deal of active attention.

identidades, diferentes modelos de aulas, experiências marcantes, riso. E como esse processo me possibilitou crescer!

Espero que essa pesquisa e esse texto sejam proveitosos não só para mim, hoje, como já têm sido, e no futuro, mas também para outros professores. Entendo que a minha experiência particular, com esses estudantes específicos, não deve servir de regra de conduta ou ser copiada. Não é essa a intenção. Contudo, espero poder inspirar outros educadores a se assentarem com seus alunos, ouvi-los calma e atentamente, refletir em particular e em conjunto sobre seus contextos, trabalhar para entender suas salas de aula (Grupo da Prática Exploratória, 2020). Desse modo, tanto eles como os discentes terão a possibilidade de ser participantes e também transformadores de suas vivências pedagógicas (Miller, 2013; Fabrício, 2006).

Acreditamos em uma pedagogia mais humana. Acreditamos em práticas de aula mais significativas. Acreditamos em interações mais espontâneas e em relações mais justas, porque acreditamos em uma aprendizagem mais profunda. Esta jornada do mestrado questionou, e então reforçou e encorajou minhas crenças (Barcelos, 2004) e minha escolha por esse tipo de docência. Sigamos então na caminhada, repensando e reconstruindo nossas salas de aula juntamente aos estudantes, porque eles são participantes *sine qua non* de todos os encontros pedagógicos. Perseveremos exploratoriamente, com esforço, com estudo e sempre com o esperançar de Paulo Freire (1992).

6

Referências bibliográficas

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

ALLWRIGHT, D. Six Promising Directions in Applied Linguistics. In: GIEVE, S. and I.K. MILLER. (Ed.). In: **Understanding the language classroom**, 11-17. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2006.

ALLWRIGHT, D. Prioritising the Human Quality of Life in the Language Classroom: Is It Asking Too Much of Beginning Teachers? In GIL, Gloria; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. In: **Educação de professores de línguas - os desafios do formador**, 127-144. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

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

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. John Langshaw Austin; Trad. de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2017.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49ª edição. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. In: **Linguagem & Ensino**, Vol. 2, nº 1. Pelotas: Educat. 2004.

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

BEZERRA de CARVALHO, A.; COLOMBANI, F. **A amizade na sala de aula e a educação inclusiva: reflexões filosóficas**. Revista Educação Especial, vol. 30, núm. 59, septiembre-diciembre, p. 603-614. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

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

CARDOSO, J. S. Mudanças nas escolhas das estratégias de aprendizagem e no uso de tecnologias digitais na formação inicial de professores de línguas durante a pandemia. In: CARDOSO, J. S.; PINTO, M. O.; CAMPOS, R. (Org.). **Diálogos sobre ensino e aprendizagem de línguas em tempos (pós-) pandêmicos**. p. 23-53. São Carlos: Pedro & João, 2023. Doi: <https://doi.org/10.51795/9786526508909>.

Conceito.de: <https://conceito.de/pedagogia>. Acesso em 11/01/2023.

DEMO, P. **Saber Pensar**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

DENZIN, K. N.; LINCOLN, Y. **The sage handbook of Qualitative Research**. SAGE Publications. London, 2011.

Dicio.com.br: <https://www.dicio.com.br/aluno/>. Acesso em 17/01/2023.

Educador.brasilescola.uol.com.br:

<https://educador.brasilescola.uol.com.br/trabalho-docente/professor-pedagogo-condutor-de-criancas-a-empreen.htm>. Acesso em 11/01/2023.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: research as subject. In.: NORMAN, D.; LINCOLN, Y. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2000.

Etimologia.com.br: <https://etimologia.com.br/pedagogia/>. Acesso em 11/01/2023; <https://etimologia.com.br/aluno/>. Acesso em 17/01/2023.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de aprendizagem: redescrições em curso. In: Moita Lopes, L. P. da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 45-65. 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de M. I. Magalhães. Brasília: UNB. 2001.

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

FRANCO, C. de P. **O uso de um ambiente virtual de aprendizagem no ensino de inglês: além dos limites da sala de aula presencial**. 2009. 278 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, M. R. M.; CARDOSO, J. S. **Ensino remoto emergencial na perspectiva de licenciandos: a emergência de crenças, identidades e emoções em um fórum de docentes em formação** - Pensares em Revista - ISSN: 2317-2215 - V.1 série 23, p. 26-46, 2021. Doi: <https://doi.org/10.12957/pr.2021.60468>.

GERBASI, A. C. J. **A construção discursiva de emoções e crenças em conversas exploratórias**. 2023. 142 f. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2023.

GIEVE, S.; MILLER, I. K. (Eds.) **Understanding the language classroom**. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2006.

GOFFMAN, Erving. **Les rites d'interaction**. Paris: Les Éditions de Minuit (Les Sens Commun), 1974.

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

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

HANKS, J. **Exploratory practice in language teaching: puzzling about principles and practices**. London: Palgrave Macmillan, 2017.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

LAVE, J. & WENGER, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LUZ, E. **A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (Teletandem)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

MARCONDES, D. **Iniciação à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

MARTINS, H. Três Caminhos na Filosofia da Linguagem. In: Mussalin, F.; Bentes, A. C. (orgs) **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. Vol. 3. 5a. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, I. F. de. **Análise Crítica do Discurso: modelo de análise linguística e intervenção social**. Estudos Linguísticos, São Paulo: 40 (3), p. 1335-1346, 2011.

MIGNOLO, W. D. **Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom**. Theory, Culture & Society. Vol. 26 (7–8). Los Angeles, London, New Delhi, and Singapore: SAGE. p. 1-23, 2009.

MILLER, I K. et al. Prática Exploratória: questões e desafios. In GIL, Gloria; VIEIRA-ABRAHÃO, Ma. Helena. **Educação de professores de línguas - os desafios do formador**, 145-165. São Paulo: Pontes Editores, 2008.

MILLER, I. K. A Prática Exploratória na educação de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, K. A. da.; DANIEL, F. G.; KANEKOMARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). **A educação de professores de línguas na contemporaneidade: novos olhares**. Campinas, SP: Pontes, 2013.

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

Modernidade Recente, 99-121. Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

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

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

MOORE, M. **Three types of interaction**. The American Journal of Distance Education, 3(2), pp. 1-7, Pennsylvania State University: Pennsylvania, 1996.

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

OLIVEIRA, A. A. G. G. J. de. **Os sufixos agentivos -nte e -(d/t/s)or no português: um estudo semântico-diacrônico**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

OTEÍZA, T. The appraisal framework and discourse analysis. In: Bartlett T.; O'Grady G. **The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics** (pp.457-472). Routledge, 2017.

Pedagogiaaopedaletra.com:

<https://pedagogiaaopedaletra.com/pedagogia-significado/>. Acesso em 11/01/2023.

PIEIDADE, R. S. da. **Construções identitárias no contexto de formação docente: conversas reflexivas com uma futura professora de línguas**. Dissertação (mestrado) - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

RAJAGOPALAN, K. A Linguística aplicada e a necessidade de uma nova abordagem. In: **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**, 77-80. São Paulo: Parábola, 2003.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. **Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa**. Campinas: Pontes, 2011.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: Moita Lopes, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

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

RIBEIRO, P. G. V. L. **Conversas exploratórias sobre o poder de veto no espaço escolar: coconstrução de caminhos para uma aprendizagem dialógica**. Tese (Doutorado) - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

ROCHA, D., & DEUSDARÁ, B. Análise de conteúdo e análise do discurso: o lingüístico e seu entorno. **DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada**, 22 (1), 2016.

ROCHA, T. B. O Plano de Aula para Educação On-line na Pandemia de Covid-19. **eaD em Foco**, v. 11, n. 2, e1460, 2021. Doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i2.1460>.

SANTANA, C. L. S. e, & BORGES SALES, K. M. Aula em casa: Educação, tecnologias digitais e pandemia covid-19. **Interfaces Científicas - Educação**, 10(1), 75–92, 2020. Doi: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p75-92>.

SANTOS, M. O lugar e o cotidiano. In: **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, p. 495-511, 2013.

SINÔNIMOS - DICIONÁRIO ONLINE DE SINÔNIMOS:
<https://www.sinonimos.com.br/legal/> e
<https://www.sinonimos.com.br/importante/>. Acessos em 20/02/2024.

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

STEVIK, E. W. **Success with foreign languages: seven who achieved it and what worked for them**. Prentice Hall International (UK) Ltd, 1989.

TESHOME, M. **Classroom Discourse Analysis**. Samara University, Ethiopia. 2021. DOI:[10.13140/RG.2.2.33545.77921](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33545.77921)

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

VYGOTSKY, L. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Boston: Harvard University Press, 1978.

WOOLF, Virginia. **O valor do riso**. Trad. Leonardo Fróes. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

Youtube: Débora Aladim. <https://www.youtube.com/@deboraaladim>. Acesso em 24/01/2024.

ZEMBYLAS, Michalinos. Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. **Teachers and Teaching**, v. 9, n. 3, p. 213-238, 2003.

7

Anexos

Anexo I: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a ser assinado por cada um dos participantes maiores de idade.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **Por uma pedagogia aprendente: Práticas pedagógicas interativas em aulas on-line de inglês nas vozes da professora e seus alunos**. Este estudo será realizado por Suzane dos Santos Moutta, que foi sua professora de inglês, e é atualmente 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 Suzane dos Santos Moutta, pesquisadora principal, e por sua orientadora, Profa. Dra. Inés Kayon de Miller. Você poderá entrar em contato com elas, pelas vias descritas após o espaço para as assinaturas, ou com a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio), pelo telefone (21) 3527-1618 ou presencialmente, na Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea - Rio de Janeiro / RJ, CEP 22453-900. A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio é a instância da universidade destinada a avaliar eticamente os projetos de pesquisa dos professores, pesquisadores e alunos. A pesquisa e o presente termo estão em acordo com a Resolução 510/16 do CNS – Conselho Nacional de Saúde. A Câmara de Ética em Pesquisa pode ser consultada nas questões referentes a ética; demais aspectos da pesquisa devem ser resolvidos com as pesquisadoras.

OBJETIVO DO ESTUDO: Esta é uma pesquisa qualitativa em que analisarei a sala de aula virtual em que atuei como sua professora e de seus colegas. O objetivo é escutar e compreender o que os alunos pensam a respeito das nossas atividades, dos assuntos abordados ao longo do período de estudo, dos aprendizados e outras possíveis consequências das aulas, dentre outros assuntos referentes à nossa sala de aula on-line. A pesquisa não tem como foco descrever ou prescrever métodos de ensino gerais, mas refletir sobre a nossa experiência específica, e deverá contribuir para entendermos, de modo crítico e sensível, a realidade que vivenciamos nas aulas, pensando no presente, passado e futuro.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Sua participação nesta pesquisa se dará em uma conversa exploratória com a professora. Esse diálogo deverá acontecer num dia marcado durante o ano de 2023, de forma presencial ou via Zoom Meeting, e será gravado. O intuito será rememorar, refletir e discutir as aulas de inglês que tivemos, focando no assunto das práticas pedagógicas, e em outros aspectos sobre os quais desejarmos falar. A conversa deverá ter trechos transcritos e analisados em materiais acadêmicos, porém seu nome poderá ser trocado, se você assim o desejar, mantendo sua identidade em sigilo. Nada será divulgado em qualquer outro meio.

NATUREZA DA 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 se assim decidir. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a). Você poderá ficar à vontade para falar, silenciar e expressar-se conforme desejar, para evitar algum tipo de constrangimento ou incômodo. Porém, caso haja qualquer desconforto ao tratarmos de assuntos pessoais, poderemos alterar o tópico ou mesmo interromper a interação. Além disso, ao fim das conversas, pedirei que você me comunique se houver algum sentimento de sofrimento de dano, para que você seja acolhido(a), e pedirei desculpas pelo possível dano que tenha sido causado. Ainda assim, você poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação na pesquisa a qualquer momento.

Rubrica da pesquisadora:

Rubrica do(a) participante ou responsável:

CONFIDENCIALIDADE: As informações pessoais identificáveis que porventura aparecerem na conversa a ser analisada não serão divulgadas na pesquisa, a menos que você o autorize. Neste termo, você poderá optar pela divulgação do seu nome verdadeiro ou pelo uso de um nome fictício. No caso de você escolher a segunda opção, mantereí a identidade em sigilo e, se você tiver algum parentesco comigo, este não será identificado com você. Os dados da pesquisa serão usados na pesquisa em pauta, e os resultados desta poderão ser utilizados em trabalhos acadêmicos, artigos científicos e apresentações em eventos acadêmicos. Asseguro o sigilo e a confidencialidade dos dados.

INFORMAÇÕES ADICIONAIS: O material gerado na pesquisa ficará guardado comigo por, no mínimo, cinco anos. A dissertação estará à disposição dos participantes quando estiver finalizada no site da PUC-Rio, podendo uma cópia ser enviada a quem o desejar. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, que, quando assinadas, ficarão uma comigo e a outra com você.

Eu, _____, fui informado(a) sobre a pesquisa e sei que a qualquer momento poderei pedir novas informações. Após ler o termo de consentimento e tirar minhas dúvidas, declaro que concordo em participar da pesquisa.

Quanto à gravação de minha voz nas conversas, declaro que

- (☐) **autorizo** a gravação.
(☐) **não autorizo** a gravação.

Quanto ao nome a ser utilizado na pesquisa para fazer referência a mim, minha decisão é

- (☐) utilizar um **nome fictício**, para não divulgar minha identidade na pesquisa.
(☐) manter **meu nome**, pois autorizo divulgá-lo na pesquisa.

_____, _____ de _____ de 2023.

Cidade e data da assinatura

Participante

Suzane dos Santos Moutta
Pesquisadora
E-mail: suzanemoutta@yahoo.com.br
Telefone: (21) 99442-9921

Profa. Dra. Inés Kayon Miller
Orientadora
E-mail: inesmiller@hotmail.com
Telefone: (21) 99887-9222

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio Departamento de Letras
Endereço: Rua Marquês de São Vicente, 225 Gávea - Rio de Janeiro - RJ CEP: 22451-900
Telefone: (21) 3527-1444

Anexo II: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, a ser assinado por cada uma das participantes menores de idade.



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, documento que utilizo para convidá-la para participar de minha pesquisa, intitulada **Por uma pedagogia aprendente: Práticas pedagógicas interativas em aulas on-line de inglês nas vozes da professora e seus alunos**. Como você tem menos de 18 anos, caso concorde em fazer parte desta pesquisa, precisa ler este Termo de Assentimento e assinar para confirmar que aceita participar do estudo. Você terá seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo que desejar, e pode entrar em contato com a pesquisadora e com sua orientadora pelos contatos ao descritos após o espaço para as assinaturas, ou com a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio), pelo telefone (21) 3527-1618 ou presencialmente, na Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea - Rio de Janeiro / RJ, CEP 22453-900. A CEPq-PUC-Rio é destinada a avaliar eticamente os projetos de pesquisa dos professores, pesquisadores e alunos da universidade. A pesquisa e o presente termo estão em acordo com a Resolução 510/16 do CNS – Conselho Nacional de Saúde. A Câmara de Ética em Pesquisa pode ser consultada nas questões referentes a ética; demais aspectos da pesquisa devem ser resolvidos com as pesquisadoras.

TÍTULO DA PESQUISA: Por uma pedagogia aprendente: Práticas pedagógicas interativas em aulas on-line de inglês nas vozes da professora e seus alunos.

OBJETIVO DO ESTUDO: Esta é uma pesquisa qualitativa em que analisarei a sala de aula virtual em que atuei como sua professora e de seus colegas. O objetivo é escutar e compreender o que os alunos pensam a respeito das nossas atividades, dos assuntos abordados ao longo do período de estudo, dos aprendizados e outras possíveis consequências das aulas, dentre outros assuntos referentes à nossa sala de aula on-line. A pesquisa não tem como foco descrever ou prescrever métodos de ensino gerais, mas refletir sobre a nossa experiência específica, e deverá contribuir para entendermos, de modo crítico e sensível, a realidade que vivenciamos nas aulas, pensando no presente, passado e futuro.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Sua participação nesta pesquisa se dará em uma conversa exploratória com a professora. Esse diálogo deverá acontecer num dia marcado durante o ano de 2023, de forma presencial ou via Zoom Meeting, e será gravado. O intuito será rememorar, refletir e discutir as aulas de inglês que tivemos, focando no assunto das práticas pedagógicas, e em outros aspectos sobre os quais desejarmos falar. A conversa deverá ter trechos transcritos e analisados em materiais acadêmicos, porém seu nome poderá ser trocado, se você assim o desejar, mantendo sua identidade em sigilo. Nada será divulgado em qualquer outro meio.

NATUREZA DA 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 se assim decidir. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendida. Você poderá ficar à vontade para falar, silenciar e expressar-se conforme desejar, para evitar algum tipo de constrangimento ou incômodo. Porém, caso haja qualquer desconforto ao tratarmos de assuntos pessoais, poderemos alterar o tópico ou mesmo interromper a interação. Além disso, ao fim das conversas, pedirei que você me comunique se houver algum sentimento de sofrimento de dano, para que você seja acolhido(a), e pedirei desculpas pelo possível

Rubrica da pesquisadora:

Rubrica do(a) participante ou responsável:

dano que tenha sido causado. Ainda assim, seu responsável poderá retirar seu consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

CONFIDENCIALIDADE: As informações pessoais identificáveis que porventura aparecerem na conversa a ser analisada não serão divulgadas na pesquisa, a menos que você e seu responsável o autorizem. Neste termo, você poderá optar pela divulgação do seu nome verdadeiro ou pelo uso de um nome fictício. No caso de você ou seu responsável escolherem a segunda opção, mantereí a identidade em sigilo e, se você tiver algum parentesco comigo, este não será identificado com você. Os dados da pesquisa serão usados na pesquisa em pauta, e os resultados desta poderão ser utilizados em trabalhos acadêmicos, artigos científicos e apresentações em eventos acadêmicos. Asseguro o sigilo e a confidencialidade dos dados.

INFORMAÇÕES ADICIONAIS: O material gerado na pesquisa ficará guardado comigo por, no mínimo, cinco anos. A pesquisa estará à disposição dos participantes quando estiver finalizada no site da PUC-Rio, podendo uma cópia ser enviada a quem o desejar. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, que, quando assinadas, ficarão uma comigo e a outra com seu responsável.

Eu, _____, fui informada sobre a pesquisa e sei que a qualquer momento poderei pedir novas informações. Entendo que eu ou meu responsável poderemos retirar minha participação a qualquer momento. Li o termo de assentimento e tirei minhas dúvidas, então declaro que concordo em participar da pesquisa.

Quanto à gravação de minha voz nas conversas, declaro que

() **autorizo** a gravação.

() **não autorizo** a gravação.

Quanto ao nome a ser utilizado na pesquisa para fazer referência a mim, meu desejo é

() utilizar um **nome fictício**, para não divulgar minha identidade na pesquisa.

() manter **meu nome**, pois autorizo divulgá-lo na pesquisa.

Obs.: Somente será usado seu nome caso seu responsável também autorize.

_____, _____ de _____ de 2023.

Cidade e data da assinatura

Participante

Suzane dos Santos Moutta
Pesquisadora
E-mail: suzanemoutta@yahoo.com.br
Telefone: (21) 99442-9921

Profa. Dra. Inés Kayon Miller
Orientadora
E-mail: inesmiller@hotmail.com
Telefone: (21) 99887-9222

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio Departamento de Letras
Endereço: Rua Marquês de São Vicente, 225 Gávea - Rio de Janeiro - RJ CEP: 22451-900
Telefone: (21) 3527-1444

Anexo III: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a ser assinado por um responsável de cada uma das participantes menores de idade.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidada a participar da pesquisa **Por uma pedagogia aprendente: Práticas pedagógicas interativas em aulas on-line de inglês nas vozes da professora e seus alunos**. Este estudo será realizado por Suzane dos Santos Moutta, que foi professora de inglês da menor, e é atualmente 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 Suzane dos Santos Moutta, pesquisadora principal, e por sua orientadora, Profa. Dra. Inés Kayon de Miller. O(A) Sr(a). poderá entrar em contato com elas, pelas vias descritas após o espaço para as assinaturas, ou com a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio), pelo telefone (21) 3527-1618 ou presencialmente, na Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea - Rio de Janeiro / RJ, CEP 22453-900. A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio é a instância da universidade destinada a avaliar eticamente os projetos de pesquisa dos professores, pesquisadores e alunos. A pesquisa e o presente termo estão em acordo com a Resolução 510/16 do CNS – Conselho Nacional de Saúde. A Câmara de Ética em Pesquisa pode ser consultada nas questões referentes a ética; demais aspectos da pesquisa devem ser resolvidos com as pesquisadoras.

OBJETIVO DO ESTUDO: Esta é uma pesquisa qualitativa em que analisarei a sala de aula virtual em que atuei como professora da menor sob sua responsabilidade e de seus colegas. O objetivo é escutar e compreender o que os alunos pensam a respeito das nossas atividades, dos assuntos abordados ao longo do período de estudo, dos aprendizados e outras possíveis consequências das aulas, dentre outros assuntos referentes à nossa sala de aula on-line. A pesquisa não tem como foco descrever ou prescrever métodos de ensino gerais, mas refletir sobre a nossa experiência específica, e deverá contribuir para entendermos, de modo crítico e sensível, a realidade que vivenciamos nas aulas, pensando no presente, passado e futuro.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: A participação da menor sob sua responsabilidade nesta pesquisa se dará em uma conversa exploratória com a professora. Esse diálogo deverá acontecer num dia marcado durante o ano de 2023, de forma presencial ou via Zoom Meeting, e será gravado. O intuito será rememorar, refletir e discutir as aulas de inglês que tivemos, focando no assunto das práticas pedagógicas, e em outros aspectos sobre os quais desejarmos falar. A conversa deverá ter trechos transcritos e analisados em materiais acadêmicos, porém seu nome poderá ser trocado, se você assim o desejar, mantendo sua identidade em sigilo. Nada será divulgado em qualquer outro meio.

NATUREZA DA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Para participar desta pesquisa, a menor não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ela será esclarecida em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar se assim decidir. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendida. A menor poderá ficar à vontade para falar, silenciar e expressar-se conforme desejar, para evitar algum tipo de constrangimento ou incômodo. Porém, caso haja qualquer desconforto ao tratarmos de assuntos pessoais, poderemos alterar o tópico ou mesmo interromper a interação. Além disso, ao fim das conversas, pedirei que ela me comunique se houver algum sentimento de sofrimento de dano, para que seja acolhida, e pedirei desculpas pelo possível dano que tenha sido causado. Ainda assim, o(a) Sr(a). poderá retirar seu consentimento ou

Rubrica da pesquisadora:

Rubrica do(a) participante ou responsável:

interromper a participação da menor a qualquer momento.

CONFIDENCIALIDADE: As informações pessoais identificáveis que porventura aparecerem na conversa a ser analisada não serão divulgadas na pesquisa, a menos que o(a) Sr(a). e a menor sob sua responsabilidade o autorizem. Neste termo, o(a) Sr(a). poderá optar pela divulgação do nome verdadeiro da menor ou pelo uso de um nome fictício. No caso de o(a) Sr(a). ou a menor escolherem a segunda opção, mantereí a identidade em sigilo e, se ela tiver algum parentesco comigo, este não será identificado com ela. Os dados da pesquisa serão usados na pesquisa em pauta, e os resultados desta poderão ser utilizados em trabalhos acadêmicos, artigos científicos e apresentações em eventos acadêmicos. Asseguro o sigilo e a confidencialidade dos dados.

INFORMAÇÕES ADICIONAIS: O material gerado na pesquisa ficará guardado comigo por, no mínimo, cinco anos. Todas as páginas deste termo deverão ser rubricadas pelo(a) Sr(a). e por mim. A pesquisa estará à disposição dos participantes quando estiver finalizada no site da PUC-Rio, podendo uma cópia ser enviada a quem o desejar. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, que, quando assinadas, ficarão uma comigo e a outra com o(a) Sr(a).

Eu, _____, responsável pela participante _____, fui informado(a) a respeito do presente estudo de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão relativa à participação da menor sob minha responsabilidade, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento, li e esclareci as minhas dúvidas.

Quanto à gravação da voz da menor participante nas conversas, declaro que

- () **autorizo** a gravação.
() **não autorizo** a gravação.

Quanto ao nome a ser utilizado para fazer referência à menor participante, meu desejo é

- () utilizar um **nome fictício**, para não divulgar sua identidade na pesquisa.
() manter **o nome da menor**, pois autorizo divulgá-lo na pesquisa.

Obs.: Somente será usado o nome da menor caso ela também autorize.

_____, _____ de _____ de 2023.

Cidade e data da assinatura

Responsável da participante

Suzane dos Santos Moutta
Pesquisadora
E-mail: suzanemoutta@yahoo.com.br
Telefone: (21) 99442-9921

Profa. Dra. Inés Kayon Miller
Orientadora
E-mail: inesmiller@hotmail.com
Telefone: (21) 99887-9222

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio Departamento de Letras
Endereço: Rua Marquês de São Vicente, 225 Gávea - Rio de Janeiro - RJ CEP: 22451-900
Telefone: (21) 3527-1444
