



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Emilly Marinho Martins

**Afeto e reflexões para entender a qualidade de vida nas aulas remotas de
Língua Inglesa na escola pública durante a Pandemia da Covid-19**

São Gonçalo

2022

Emilly Marinho Martins

Afeto e reflexões para entender a qualidade de vida nas aulas remotas de Língua Inglesa na escola pública durante a Pandemia da Covid-19



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós- Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Gysele da Silva Colombo Gomes

São Gonçalo

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

M386 Martins, Emilly Marinho.
Afeto e reflexões para entender a qualidade de vida nas aulas remotas de Língua Inglesa na escola pública durante a Pandemia da Covid-19 / Emilly Marinho Martins. – 2022.
122f.: il.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Gysele da Silva Colombo Gomes.
Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Afeto (psicologia) – Teses. 3. Práticas pedagógicas – Teses. I. Gomes, Gysele da Silva Colombo. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994 CDU 802.0(07)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Emilly Marinho Martins

Afeto e reflexões para entender a qualidade de vida nas aulas remotas de Língua Inglesa na escola pública durante a Pandemia da Covid-19

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós- Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovada em 15 de setembro de 2022.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Gysele da Silva Colombo Gomes (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Renata Lopes de Almeida Rodrigues
Colégio de Aplicação – Cap/UFRJ

Prof^a. Dra. Inés Kayon de Miller
Pontifícia Universidade Católica (PUC – Rio)

São Gonçalo

2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu amor, Vinicius, por dividir a vida, os sonhos e os planos comigo há dezessete anos. Por ser o nosso melhor amigo, esposo e pai. Por construirmos memórias tão lindas juntos. Por ser um dos meus maiores incentivadores em tudo... Assim, ao ouvir a sua voz e te sentir a todo instante, reúno forças e finalizo esta etapa, pois ainda sinto seu apoio, zelo e amor.

Deus foi muito generoso conosco em nos permitir experimentar o amor na sua forma mais genuína e intensa. Desse amor, o fruto mais lindo, o nosso Pedro, nosso menino, orgulho e alegria, a quem destino, não só esta vitória, mas toda a minha força, amor e dedicação. É você, meu filho, quem me faz encontrar sentido, diariamente, em seguir em frente... Por você eu vivo.

Deus te quis ao lado dEle, meu amor. E nós, somos pequenos e falhos demais para compreendermos seus planos, seu tempo. A dor corrói, incapacita, dilacera o coração... Mas o amor e o cuidado do Senhor, assim como a certeza de que nos reencontraremos, nos sustentam. Você é o herói dos nossos dias e partiu lutando por dias melhores e mais justos, em uma sociedade tão injusta e violenta. Muitas famílias choram todos os dias. Hoje, a nossa família chora. Até quando?

Dedico à minha doce, serena e amada vovó Zélia, que tanto me aguardava e sabia da importância deste trabalho e momento para mim. Às memórias do meu pai e do meu avô, dois grandes e eternos amores, que vibravam a cada conquista minha e sempre me mostraram o prazer em ler e conhecer.

Na página seguinte, as minhas palavras de gratidão são as mesmas, do jeito que você leu, meu amor, meu Vinicius.

AGRADECIMENTOS

Toda gratidão a Deus, Senhor da minha vida, misericordioso, que me sustenta, fortalece e abençoa a cada dia.

À minha família, minha base, segurança, paz e alegria: Pedro, razão do meu viver, de toda a minha força e dedicação diárias, meu filho e amor maior, obrigada pelo companheirismo, por amar, cuidar e por não desgrudar da mamãe; Vinicius, meu amor, obrigada por ser não só meu esposo, mas meu melhor amigo. Por segurar a minha mão, não me deixar desanimar, caminhar e sonhar comigo. Sou apaixonada por tudo que somos e temos construído juntos; Emilse, minha amada mãe e melhor amiga, quem me apoia incondicionalmente, obrigada por todo seu amor, sabedoria, conversas e cuidado; Glauber, meu irmão querido e amado, obrigada por todo carinho, amor e preocupação. Ao meu amado pai Tião (*in memoriam*), que partiu cedo, mas permanece vivo em meu coração e nas minhas mais felizes e doces memórias. Sem vocês nada disso seria possível... Amo vocês!

A todos meus familiares, que compartilham a vida comigo, obrigada pela união e carinho, fundamentais para seguirmos, principalmente nesses tempos difíceis.

Aos meus amigos e amigas, que alegram os meus dias, obrigada pelo suporte e companheirismo, cada um à sua maneira. Agradeço aos colegas que trilharam a caminhada do mestrado comigo, por toda troca, ideias e reflexões. Em especial, aos queridos amigos Thaís, Sônia, Leandro, Marta e Aline, por cada riso - de alegria ou desespero - e por estarmos sempre juntos e nos apoiando.

Aos meus queridos alunos e alunas, obrigada pela ajuda, cumplicidade, inspiração, por dividirem suas histórias... Eu aprendo muito com vocês! Valeu mesmo por cada aula/encontro cheio de parceria e afetos. Agradeço também à direção e funcionários da escola em que leciono e realizei a pesquisa.

Agradeço a todos os mestres que me inspiraram e contribuíram para o meu crescimento ao longo da caminhada acadêmica. À professora Gysele da Silva Colombo Gomes, pela sensibilidade, acolhimento, ajuda e contribuições importantes para este trabalho. Um agradecimento mais do que especial à querida professora Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra, por todo carinho, ensinamento, paciência, escuta atenta, olhar cuidadoso e palavras certas. Obrigada por tudo, por compartilhar tanto e ser uma inspiração como professora e pessoa.

Agradeço à FFP-UERJ, ao PPLIN e, especialmente, à Banca Examinadora de

qualificação e defesa, que aceitou fazer a leitura e contribuir para a minha pesquisa.

A todos e todas que acompanharam a minha trajetória, torceram e me apoiaram em mais essa conquista, muito obrigada! Que seja mais um passo... que continuemos acreditando e seguindo.

Pensar é um ato. Sentir é um fato
Clarice Lispector

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim *'affetare'*, quer dizer 'ir atrás'
Rubem Alves

Não se pode falar de educação sem amor
Paulo Freire

...language has a heart as well as a mind of its own
Ochs & Schieffelin

RESUMO

MARTINS, Emilly Marinho. *Afeto e reflexões para entender a qualidade de vida nas aulas remotas de Língua Inglesa na escola pública durante a Pandemia da Covid-19*. 2022. 122f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

Neste trabalho, discuto a importância de identificar, validar e entender afetos positivos ou não no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, tendo como base dados gerados com alunos de uma turma de nono ano do Ensino Fundamental II de um colégio da Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro em São Gonçalo durante o período de aulas remotas, devido à pandemia da Covid-19. São feitas reflexões sobre o ensino de Inglês na escola pública, considerando experiências vivenciadas por mim enquanto professora e pesquisadora em uma escola da Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro, tendo em vista questões que envolvem alguns aspectos das aulas remotas na escola pública, como acesso/ falta de acesso dos alunos à plataforma, atividades e encontros on-line; a importância da interação, entre outros. O foco principal da pesquisa está nos elementos afetivos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de Inglês (MORAES BEZERRA, 2013; ARNOLD, 2009; OCHS e SCHIEFFELIN, 1989; ZEMBYLAS, 2003; SILVA, 2008), levando em conta também as crenças (BARCELOS, 2006), expectativas e anseios tanto dos alunos quanto meus. Desse modo, busco entender [a] questões relacionadas às expectativas desses adolescentes em relação à próxima etapa de ensino – Ensino Médio; [b] de que maneira o ensino e aprendizagem de Inglês pode contribuir nessa nova etapa e no futuro deles; [c] durante as aulas remotas, quais os sentimentos que foram ou não potencializados nesse período pandêmico e como nos afetaram no processo de ensinar-aprender. Os fatores afetivos não podem ser desvinculados do social (MORAES BEZERRA, 2013), têm muito valor e estão diretamente ligados ao processo de construção do conhecimento e à busca por entender a qualidade de vida na sala de aula (ALLWRIGHT, 2008). Os dados são gerados através de Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório - APPEs (MORAES BEZERRA, 2007; 2012) e Conversas Exploratórias (MILLER, 2010). A pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006) e foi configurada a partir dos princípios da Prática Exploratória (MILLER *et. al.*, 2008; ALLWRIGHT e HANKS, 2009).

Palavras-Chave: Afeto. Prática Exploratória. Língua Inglesa. Ensino-aprendizagem. Escola Pública. Pandemia.

ABSTRACT

MARTINS, Emilly Marinho. *Affection and reflections to understand quality of life in English Language remote classes at a public school during Pandemic of Covid-19*. 2022. 122f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

In this work, I discuss the importance of identifying, validating and understanding positive or negative affect in the English Language teaching and learning processes, based on data generated with students from a ninth grade class of Elementary School II at a public school in the State of Rio de Janeiro in São Gonçalo during the period of remote classes, due to the Pandemic of Covid 19. Reflections are made on the teaching of English in public schools, considering experiences I lived as teacher and researcher in one school of the State Public Educational System of Rio de Janeiro, in view of issues involving some aspects of remote classes in public schools such as students' access / lack of access to the platform; activities and on-line meetings; the importance of interaction, among others. The main focus of the research is on the affective elements that involve the process of teaching and learning English (MORAES BEZERRA, 2013; ARNOLD, 2009; OCHS e SCHIEFFELIN, 1989; ZEMBYLAS, 2003; SILVA, 2008)), also taking into account the beliefs (BARCELOS, 2006), expectations and desires of both the students and mine. In this way, I try to understand [a] issues related to the expectations of these adolescents in relation to the next stage of education - High School; [b] how teaching and learning English can contribute to this new stage and to their future; [c] during the remote classes, which feelings were potentiated or not and how they affected us in the teaching and learning process. Affective factors cannot be separated from the social (MORAES BEZERRA, 2013), they have a lot of value and they are directly linked to the process of building knowledge and the attempt to understand the quality of life in the classroom (ALLWRIGHT, 2008). Data were generated through Potentially Exploitable Pedagogic Activities - PEPAs (MORAES BEZERRA, 2007; 2012) and Exploratory Conversations (MILLER, 2010). The research is inserted in the field of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006) and it was oriented by the principles of Exploratory Practice (MILLER et al, 2008; ALLWRIGHT and HANKS, 2009).

Keywords: Affection. Exploratory Practice. English Language. Teaching and learning. Public sector school. Pandemic.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	O que temos sentido durante a Pandemia? Como você tem se sentido? Responda em português, mas também pesquise e escreva a palavra em inglês	58
Quadro 2 –	Se você fosse um sentimento, qual seria? Responda em português, mas também pesquise a palavra em inglês	60
Quadro 3 –	Por que você seria este sentimento? Por que você o escolheu? Pode responder em português ou inglês	61
Quadro 4 –	Você já parou para pensar no seu futuro? O que você espera dele? Quais são seus planos?	63
Quadro 5 –	Esse momento de Pandemia fez com que você mudasse seus planos? Por quê?	65
Quadro 6 –	Por que aprender inglês pode contribuir de alguma forma para os seus planos no futuro?	66
Quadro 7 –	Quais são as suas expectativas para o próximo ano escolar - ENSINO MÉDIO? O que você imagina dessa nova etapa? Quais dúvidas você tem sobre ela?	68
Quadro 8 –	Pensando na sociedade em que vivemos, principalmente nesse momento pandêmico, quais conselhos você daria às pessoas para fazerem/mudarem agora, para que o futuro seja melhor para todos?	70
Quadro 9 –	Escolha, pesquise e escreva em inglês de 3 a 5 palavras que resumem o ano de 2020	72
Quadro 10 –	O que você aprendeu neste ano?	73
Quadro 11 –	Do que você mais sentiu falta este ano?	74
Quadro 12 –	O que você espera para o próximo ano? Prepare a sua WISH LIST (lista de desejos) com, pelo menos, 5 desejos para 2021	75

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Título da apresentação	95
Figura 2 – Pandemic + Remote classes: Positive and negative aspects	95
Figura 3 – Facilidades e dificuldades das aulas remotas	97
Figura 4 – Pandemic + Feelings and emoticons	98
Figura 5 – Thinking about my future... O que será que vai acontecer no Ensino Médio?	99
Figura 6 – Thinking about my future... E o inglês?	100
Figura 7 – O ano de 2020 e a sua “ <i>nuvem de palavras</i> ”	107
Figura 8 – Adorei a aula	102
Figura 9 – Foi uma das suas melhores aulas	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APPE	Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
PE	Prática Exploratória

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A LINGUÍSTICA APLICADA E O ESTUDO DA LINGUAGEM ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL	18
1.1 Breve resgate histórico da Linguística Aplicada e sua implicação para este estudo	18
1.2 Prática Exploratória: princípios e o diálogo com a Linguística Aplicada	20
1.2.1 <u>Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório – APPEs e as Conversas Exploratórias</u>	24
1.2.2 <u>A busca por entender a qualidade das vidas na sala de aula</u>	25
1.3 Linguística Aplicada na sala de aula de Língua Inglesa como Língua Estrangeira na escola pública: Uma experiência desafiadora	27
2 A QUESTÃO DO AFETO	33
2.1 Os elementos afetivos na construção das relações e na busca por entendimentos na sala de aula de inglês	36
2.2 Crenças no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, suas particularidades no contexto público de ensino e sua relação com as emoções	38
2.3 Letramento emocional e letramento crítico	41
2.4 As escolhas lexicais	44
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	47
3.1 A Linguística Aplicada e a Prática Exploratória como encaminhamento reflexivo e metodológico do estudo.....	47
3.2 Natureza do estudo e uma netnografia para pesquisar durante a	

	Pandemia	48
3.3	Contexto de pesquisa: A escola, o ensino remoto e a sala de aula virtual	50
3.4	Os participantes	53
3.5	A geração de dados: As Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório e as Conversas Exploratórias	54
4	ANÁLISE DOS DADOS	56
4.1	Gerando entendimentos através das APPEs	56
4.1.1	<u>APPE 1: <i>Talking about feelings and emotions</i></u>	57
4.1.2	<u>APPE 2: <i>Thinking about my future</i></u>	63
4.1.3	<u>APPE 3: <i>My wish list</i></u>	72
4.2	Tecendo entendimentos nas Conversas Exploratórias através do <i>Google Meet</i>	77
4.2.1	<u>Construindo pôsteres on-line: um trabalho colaborativo</u>	94
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	106
	APÊNDICE A - APPE 1: <i>Talking about feelings and emotions (Modelo Google Forms)</i>	115
	APÊNDICE B - APPE 2: <i>Thinking about my future (Modelo Google Forms)</i>	117
	APÊNDICE C - APPE 3: <i>My wish list (Modelo Google Forms)</i>	119
	ANEXO A - Modelo de Carta de Anuência Institucional apresentada à escola	121
	ANEXO B - Modelo de Termo de Autorização de Imagem assinado pelos responsáveis no ato da matrícula	122

INTRODUÇÃO

As inquietações que permeiam esta dissertação estão relacionadas, principalmente, à busca para entender como o afeto - positivo ou não - é importante e influencia no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa como uma língua estrangeira. Como uma das motivações para a realização do trabalho, volto ao ano de 2015, em que alunos do sexto ano do ensino fundamental II de um colégio público do estado do Rio de Janeiro em São Gonçalo, muito contribuíram para que nascesse em mim, professora e pesquisadora, um olhar e uma escuta ainda mais atentos aos meus alunos, no sentido de perceber o quanto a afetividade, o diálogo, a reflexão eram importantes no processo de ensino e aprendizagem de inglês em um contexto escolar público, no qual, a maior parte daqueles alunos estava vivenciando a oportunidade de aprender uma língua estrangeira pela primeira vez.

Aprender, ensinar e pesquisar com aqueles alunos do sexto ano foi uma experiência muito enriquecedora e relevante, pois foi possível observar as crenças e expectativas, tanto minhas como professora, quanto dos alunos nesse “primeiro contato” com a língua inglesa enquanto disciplina escolar. Muitas questões foram levantadas como a possibilidade de aprender inglês na escola pública, os anseios de planejar e/ou ter a aula perfeita, a importância da interação na sala de aula, do diálogo e da cumplicidade entre todos os envolvidos no processo, dentre outras. Assim sendo, com a pesquisa desenvolvida e todas as questões que a conduziram, foi possível perceber, em um contexto real de ensino, o quanto o afeto e as “manifestações afetivas” (SILVA e LIMA, 2009, p. 114) têm um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

Desde março de 2020, o mundo vive uma luta de enfrentamento ao coronavírus. Como afirma Boaventura Souza Santos, na obra “A Cruel Pedagogia do Vírus” (2020, p. 29), “a pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum” e, de fato, muitas mudanças e adaptações têm ocorrido nesse período pandêmico, inclusive, no âmbito educacional. Embora a tecnologia (MORAN, 2013) possa ser uma boa ferramenta no processo de ensino aprendizagem de línguas, com a pandemia da Covid-19, nos deparamos com uma desigualdade ainda mais explícita, que exclui e invisibiliza a muitos. A desigualdade, infelizmente, “naturalizada na sociedade brasileira” (MOITA LOPES, 2006, p. 93) ficou ainda mais visível naquele momento pandêmico inicial, através dos alunos que, com a impossibilidade de aulas presenciais e escolas temporariamente

fechadas, não tinham acesso às plataformas on-line disponíveis para o período de ensino remoto, pois não dispunham uma conexão de *internet*, um celular, *tablet* ou computador ou, simplesmente, não tinham conhecimento sobre como usar tais ferramentas. Muitos tampouco contavam com suporte familiar para sanar tais dificuldades, seja por questão financeira ou por desconhecimento.

Diante desse cenário, entender a qualidade de vida e os afetos que permeiam a sala de aula virtual durante o período de ensino remoto é fundamental. Assim sendo, a fim de continuar investigando a importância do afeto nas aulas de inglês em um contexto público de ensino, neste trabalho, como professora e pesquisadora, busco entender alguns questionamentos que envolvem o ensino e a aprendizagem da língua inglesa, com alunos que estão na última etapa do Ensino Fundamental II, no nono ano escolar, em um outro colégio estadual do Rio de Janeiro em São Gonçalo. Considerarei alguns aspectos do contexto escolar que estão presentes antes e durante o andamento das aulas, como: as crenças e expectativas da professora e dos alunos, relações interpessoais, interação, entre outros. Além dos fatores que atravessam as paredes da escola, como: conhecimento de mundo, experiências, motivação, sentimentos, afetos. Nesse sentido, ao longo do processo, levarei em conta a relação ensino/aprendizagem de inglês atrelada à relação professora/ alunos e suas peculiaridades e, como objetivo principal, investigarei a influência dos elementos afetivos no processo de ensino e aprendizagem.

Compreender o universo escolar que é a sala de aula, suas especificidades e os seres humanos que fazem parte dela é essencial. Todos os participantes desse contexto têm vozes, opiniões, refletem e são sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, o diálogo e a interação são fundamentais para entender a realidade em que os aprendizes estão inseridos, suas referências, ou seja, detalhes que devem ser considerados ao pesquisar, a fim de evitar teorias “cada vez mais abstratas, formais e distantes das realidades vividas por cidadãos comuns” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 154). Dessa forma, refletirei sobre as expectativas desses adolescentes do nono ano em relação à próxima etapa de ensino – Ensino Médio e de que maneira a aprendizagem de Inglês pode vir a contribuir nessa nova etapa e no futuro deles; as dificuldades e facilidades das aulas remotas e os sentimentos e emoções que foram ou não potencializados nesse período pandêmico, considerando o afeto como sendo sócio construído (MORAES BEZERRA, 2012; MORAES BEZERRA e NUNES, 2013). As questões instigantes, os *puzzles* iniciais, que estimulam a reflexão são: [a] Quais são os aspectos positivos e negativos das aulas remotas?; [b] As emoções e sentimentos (medo, ansiedade, desmotivação...) foram potencializados pelo ensino remoto no período

pandêmico? Por quê?; [c] Quais as expectativas, sentimentos e questionamentos que os meus alunos têm em relação à nova etapa - Ensino Médio?; [d] Por que aprender inglês pode ou não contribuir para o futuro desses adolescentes? Ao longo da pesquisa, colaborativamente, outras questões surgiram.

A primeira parte deste estudo é constituída pela revisão bibliográfica que dá suporte às reflexões e à análise dos dados. No primeiro capítulo, destaco que o estudo está inserido na área da Linguística Aplicada, na qual se busca “produzir conhecimento em que não haja distinção entre teoria e prática” (MOITA LOPES, 2006, p. 101), considerando os múltiplos contextos e realidades dos praticantes. Trata-se de uma pesquisa fundamentada no estudo da linguagem enquanto prática social, que possua “teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais em que as pessoas vivem” (MOITA LOPES, 2006, p. 23). A seguir, em um diálogo com a Linguística Aplicada e no sentido de entender a complexidade do ambiente que é a sala de aula e suas peculiaridades, aponto que a pesquisa também tem como base os princípios da Prática Exploratória (MORAES BEZERRA, MILLER e CUNHA, 2007, p. 194). Na sequência, explico as estratégias para a geração dos dados: Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório – APPEs (MORAES BEZERRA, 2007, 2012), através das quais se busca, além de ensinar conteúdos, envolver os alunos enquanto sujeitos ativos da pesquisa em sala de aula, que buscam entender e que refletem criticamente para a construção do conhecimento; Conversas Exploratórias (MILLER, 2010), que têm por base o diálogo entre professora e alunos, de um modo colaborativo, a fim de investigar, refletir criticamente e gerar entendimentos sobre a vida em sala de aula. Na subseção 1.2.2, escrevo sobre a busca por entender a qualidade de vida (ALLWRIGHT, 2008) em sala de aula.

No segundo capítulo, intitulado “A questão do afeto”, trato de assuntos que serão fundamentais para a reflexão e análise de dados. Volto o meu olhar para o afeto, com base em autores que apontam para as instâncias afetivas no uso da linguagem e no processo de ensino e aprendizagem, tais como: Vygotsky, Besnier (1990), Ochs e Schieffelin (1989), Zembylas (2003), Moraes Bezerra (2013), Silva (2008), Mackenzie e Alba-Juez (2019) entre outros. Na primeira seção, escrevo sobre as contribuições da perspectiva vygotskyana para o estudo. Na segunda e terceira seções discorro acerca dos elementos afetivos na construção das relações e na busca por entendimentos na sala de aula de inglês. Na sequência, na quarta seção, escrevo sobre as crenças (BARCELOS, 2006, 2008) de professores e alunos na sala de aula de línguas, suas particularidades no contexto público de ensino e sua relação com as emoções. Em seguida, nas seções cinco e seis, trato do letramento emocional (BARCELOS, 2015;

BISSOTO e MENEHINI, 2015), do letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011; FREIRE, 1989, 2005) e da escolha lexical dentro de uma perspectiva crítica (JANKS, 2005; GIL, 2008; ROCHA, 2008; OCHS e SCHIEFFELIN, 1989).

No terceiro capítulo, apresento a abordagem metodológica para a construção da pesquisa. Reafirmo que o estudo se enquadra no campo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; MORAES BEZERRA, 2007; DE GRANDE, 2011); e tem a Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2008; ALLWRIGHT e HANKS, 2009; MILLER *et. al.*, 2010; MORAES BEZERRA, 2007) como caminho para conduzir o trabalho. Em seguida, abordo o paradigma interpretativista de pesquisa (MASON, 1998; BORTONI-RICARDO, 2008) e explico a natureza de cunho qualitativo do estudo (MINAYO, 1994; MARTINS, 2004; DE GRANDE, 2011), considerando as perspectivas da autoetnografia (MAGALHÃES, 2018; PARDO, 2019) e da netnografia (KOZINETS, 2014), relevantes a este estudo. Após, descrevo o contexto de pesquisa, os participantes envolvidos e as estratégias para a geração dos dados.

No capítulo quatro, faço a análise dos dados gerados de acordo com os pressupostos teóricos apresentados na revisão bibliográfica. Na primeira parte, faço uma breve descrição de cada APPE realizada com os alunos em modelo de formulário do *Google (Google Forms)*, separando as questões e as contribuições dos alunos em quadros, para uma melhor visualização. A segunda parte conta com trechos selecionados e transcritos das Conversas Exploratórias (MILLER, 2010) que tivemos através da plataforma on-line *Google Meet* e com as imagens dos pôsteres exploratórios (NUNES, 2017) que eu e os alunos produzimos colaborativamente, durante o nosso último encontro on-line no *Google Meet*. Após o capítulo quatro, apresento as considerações finais deste trabalho.

1 A LINGUÍSTICA APLICADA E O ESTUDO DA LINGUAGEM ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL

Neste primeiro capítulo, apresento estudos e teorias que constituem o alicerce teórico deste trabalho. Primeiramente, faço um rápido resgate da história da Linguística Aplicada, com suas reflexões indisciplinadas (MOITA LOPES, 2006) e transgressivas (PENNYCOOK, 2006), considerando a linguagem enquanto prática social e observada em uso. Na sequência, apresento a Prática Exploratória, seus Princípios (MORAES BEZERRA, MILLER e CUNHA, 2007) e a forma como ela dialoga com a Linguística Aplicada, atentando para o contexto principal desse “encontro” e relevante para este trabalho: a sala de aula de língua inglesa.

1.1 Breve resgate histórico da Linguística Aplicada e sua implicação para este estudo

Após a Segunda Guerra Mundial, a Linguística Aplicada passou a ser considerada campo de estudo na área da Ciência da Linguagem (ALMEIDA FILHO, 2008). No Brasil, em um breve resumo da trajetória histórica da LA, pode-se dizer que na década de 60, a LA foi institucionalizada no país com a criação do Centro de Linguística Aplicada *Yázigi*. Já na década seguinte, através da professora Maria Antonieta Alba Celani, a LA foi estabelecida em programas de pós-graduação. Ainda na década de 70, atrela-se, consideravelmente, a LA à sala de aula de língua inglesa como língua estrangeira, na aplicação de teorias linguísticas pertinentes a esse contexto. Na década de 80, alguns dos avanços foram: a criação do Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); criação de um Fórum para discussões da Linguística Aplicada em um congresso da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística); publicação de revistas semestrais com trabalhos em LA; além da criação do segundo programa de pós-graduação em LA na UNICAMP. Na década de 90, acontecimentos significativos marcaram o caminho da LA, como a fundação da ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil), a realização do primeiro Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA) e a organização do congresso Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada (InPLA). Ainda nesse período, a LA passou a ser disciplina nos cursos

de graduação para formação de docentes e se estabelece como uma área própria de conhecimento, considerando a linguagem e seu uso em distintos contextos sociais. O fortalecimento da LA como área de estudo da linguagem aconteceu nos anos 2000 (BIAZI e DIAZ, 2007). Segundo Oliveira e Wilson (2010), a Linguística Aplicada é considerada:

um ramo da linguística que se dedica ao estudo de vários aspectos relacionados à língua em situações reais de comunicação e interação, tais como o ensino de língua materna e estrangeira, as crenças, os valores e a questão do processo de construção de identidades em contextos institucionais variados, entre outros aspectos.

Desta forma, entende-se que a linguagem na LA é o meio pelo qual as coisas são compreendidas e o meio em que está o que nos constitui, nossas histórias de vida, o contexto social em que estamos inseridos, experiências e leituras de mundo, na nossa relação com o outro, entre outros aspectos. Em estudos contemporâneos de LA, a linguagem é focalizada como prática social e é observada em uso, ou seja, ela “é inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores sociais” (FABRÍCIO, 2006, p. 48).

Um viés que causou muito impacto no desenvolvimento da LA na contemporaneidade foi o da interdisciplinaridade. Essa lógica da interdisciplinaridade, de acordo com Moita Lopes (2006, p. 19), “possibilita então à LA escapar de visões preestabelecidas e trazer à tona o que não é facilmente compreendido ou o que escapa aos percursos de pesquisa já traçados, colocando o foco da pesquisa no que é marginal”. Nesse sentido, busca-se na elaboração de pesquisas em LA, ouvir as ‘vozes do sul’ (MOITA LOPES, 2006, p. 101), os que estão à margem, considerando o que as pessoas do cotidiano pensam sobre linguagem, para que desta forma, não haja um distanciamento da teoria e prática. Até porque, o conhecimento, quando produzido com respeito e ética para com aqueles aos quais se destina, pode mudar realidades. Ainda segundo Moita Lopes (2006, p. 101):

Em uma LA que quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de *bricolage*, tendo em vista a multiplicidade de contextos sociais e daqueles que os vivem.

Mais uma vez, ressalta-se a necessidade de se atrelar a teorização à prática para a construção do conhecimento. Essa aproximação da LA à vida social tem, de acordo com Moita Lopes (2006, p. 97), um ponto crucial que é a compreensão da LA como “área híbrida/mestiça ou a área da INdisciplina”. Para além disso, têm-se também a compreensão da LA *antidisciplinar* ou *transgressiva*, que se “refere à necessidade crucial de ter instrumentos tanto

políticos como epistemológicos para transgredir as fronteiras do pensamento e da política tradicionais” (PENNYCOOK, 2006, p. 82).

Em suma, destaco neste estudo os quatro aspectos que Moita Lopes (2006, p. 31) enfatizou quanto ao que constitui a Linguística Aplicada:

1. a imprescindibilidade de uma LA mestiça, que corresponde, na verdade, à mesma reestruturação interdisciplinar que está ocorrendo em outros campos do conhecimento, de modo a poder dialogar com o mundo contemporâneo (...).
2. uma LA que explode a relação entre teoria e prática, porque é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar; mesmo porque no mundo de contingências e mudanças velozes em que vivemos a prática está adiante da teoria (...)
3. uma LA que descreve o sujeito social ao compreendê-lo como heterogêneo, fragmentado e fluido, historicizando-o (...)
4. LA como área em que ética e poder são pilares cruciais (...), uma vez que não é possível relativizar todos os significados: há limites éticos que devem nos orientar.

Além desses aspectos, o autor ainda enfatiza a LA como “lugar de investimento em uma redescritção da vida social”. Essas concepções contribuirão de maneira a fazer com que a Linguística Aplicada dialogue com as próximas seções deste capítulo, referentes à sala de aula de língua inglesa como língua estrangeira na escola pública e o uso dos princípios da Prática Exploratória, sobre a qual tratarei adiante, com um caráter reflexivo e colaborativo de coconstrução de entendimentos sobre esse ambiente.

1.2 Prática Exploratória: Princípios e o diálogo com a Linguística Aplicada

No Brasil, a Prática Exploratória (PE) surgiu no início da década de 90, através do professor britânico Dick Allwright, como uma maneira de se realizar a pesquisa em sala de aula, considerando a prática de ensino de línguas e a vivência em sala de aula, com o objetivo que essa pesquisa acontecesse de maneira colaborativa. A Prática Exploratória é “um conjunto de princípios para entender a complexidade do ambiente em que alunos e professores estão” (ALLWRIGHT, 2005). As pesquisas em Prática Exploratória estão alinhadas ao campo da Linguística Aplicada e, como tal, utilizam-se de contribuições de áreas que ajudem a construir entendimentos. Ela não tem um caráter simplista, mas, sim, complexo, já que considera a complexidade e multiplicidade da vida.

O termo “entendimento” é muito importante dentro dos propósitos da Prática Exploratória. A busca por entendimentos sobre o que acontece nos diferentes contextos de

ensino deve ser colaborativa, como afirmam Allwright e Hanks (2009), já que são muitos os envolvidos em um processo de ensino e aprendizagem. Logo, esse processo de entendimento é realizado através da interação, reflexão e discussão do que acontece em sala de aula e de que maneira o que acontece é relevante, tanto positivamente quanto negativamente, para todos os envolvidos no processo (professores, alunos).

Daí surgem os *puzzles* (ALLWRIGHT, 2009), ou seja, questionamentos levantados na prática e vivência em sala de aula, coconstruídos por professores e alunos, que buscam construir os entendimentos priorizando a qualidade de vida nesse ambiente (ALLWRIGHT, 2008). Desse modo, essa forma de investigar a vida em sala de aula, baseada na ação conjunta de professor e aluno é reforçada por Moraes Bezerra (2012, p. 60), que afirma que ela “deveria ser mobilizada também no sentido de gerar entendimentos locais sobre questões vinculadas ao ensinar-aprender língua estrangeira, às relações interpessoais que afetam a qualidade de vida do professor e de seus alunos, dentre outras”.

Sobre os *puzzles*, que são toda e qualquer questão levantada a partir de reflexões e discussões que gerem interesse e inquietações nos praticantes envolvidos, Allwright (2009, p. 176) afirma que:

Em seu início, a pesquisa de praticantes estava focada nos “problemas” práticos imediatos, pois seu objetivo explícito era mudar aquilo que não estava funcionando bem. Esse foi um movimento consciente afastando-se da noção acadêmica de “tópico”, o qual refletia uma preocupação intelectual pelo desenvolvimento da teoria. Para a PE, o termo “*puzzle*” representa nossa preocupação pelo desenvolvimento de entendimentos em relação às questões de interesse imediato, quer sejam elas “problemáticas” ou não; quer consigamos estabelecer uma relação delas com a teoria ou não. O que interessa é que alguém está suficientemente interessado em alguma coisa e isso o faz estar seriamente intrigado acerca desse fato, a ponto de trabalhar para tentar entendê-lo.

Dessa maneira, entende-se o uso de *puzzles* e não problemas na Prática Exploratória. Identificar um *puzzle* não é, necessariamente, uma tarefa tão simples, por isso, a troca, o diálogo e uma prática colaborativa são essenciais para levantar tais questões que interessam e instigam a refletirem tanto docentes quanto discentes. Além disso, essa identificação está atrelada às experiências de cada um enquanto seres heterogêneos, com conhecimentos de mundo diferentes, que acarretam em questões sobre a qualidade da vida em sala de aula, a partir de inquietações que envolvem todo o grupo ou até mesmo questões particulares, que dizem respeito a cada um, mas que, de alguma forma, ao serem repensadas e questionadas, colaboram de uma maneira geral. Sendo assim, na Prática Exploratória, conforme apontam Moraes Bezerra, Ribeiro, Rangel (2017, p. 3):

Na abordagem trazida pela PE, diversamente, o movimento de pesquisa e reflexão não inicia já se voltando à solução de problemas. Há, desde o início, a preocupação de olhar com mais cuidado a questão em foco, monitorando como os participantes daquela comunidade de prática, no contexto familiar a todos, se movimentam discursivamente, refletindo sobre suas questões, positivas, negativas ou *'puzzling'* (intrigantes), sem a busca pela mudança em primeiro lugar.

Então, na PE, trabalha-se para entender e não para solucionar problemas ou projetar possíveis transformações. Sobre entender a natureza da qualidade de vida e como essa natureza, que pode ser positiva ou não, afeta a vida de professores e alunos, tendo consequências para o ensino e aprendizagem, Rodrigues (2015, p. 9) afirma que “a expressão qualidade de vida se refere não à qualidade positiva apenas, mas implica na noção sobre a ‘natureza da vida em sala de aula’”.

Como já visto, a reflexão é uma característica muito significativa da Prática Exploratória. E, sobre essa proposta reflexiva configurada pela Prática Exploratória, Moraes Bezerra (2012) ressalta:

o professor não age objetivando uma melhora técnica, nem soluções ou resultados imediatos para problemas. O que se quer é entender coletivamente a questão que se coloca a partir de uma perspectiva ética e plurivocal, através do ‘conversar exploratório’ (MILLER, 2010), propiciando o emergir de questões afetivas, identitárias, sociais. Assim, há um ouvir mais cuidadoso por parte não apenas do professor, mas também dos alunos, sobre o que dizem em suas interações, um olhar mais acurado sobre o que fazem no cotidiano de sala de aula enquanto coconstroem conhecimentos.

Portanto, o objetivo está em perceber as movimentações que ocorrem no cotidiano da sala de aula e discuti-las, de um modo que todos os participantes sejam sujeitos reflexivos e tenham voz, buscando entendimentos sobre, como dito, elementos afetivos, sociais e de identidade, considerando a ideia de que cada um tem muito a colaborar através da interação no ambiente do qual fazem parte. Não se busca o imediatismo, mas o repensar de práticas que propiciam um melhor entendimento da qualidade de vida na sala de aula. Pesquisar para entender a vida social também é uma característica da contemporaneidade e da Linguística Aplicada: “parece ser relativa a como reinventar a vida social, o que inclui a reinvenção de formas de produzir conhecimento, uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la” (MOITA LOPES, 2006, p. 85).

Ao sugerirem e incentivarem que os alunos gerem *puzzles* e reflitam sobre essas questões que permeiam a sala de aula, buscando sempre o equilíbrio, os professores também contribuem para que eles construam seus próprios entendimentos, enquanto sujeitos reflexivos, o que lhes confere mais autonomia. Logo, essa reflexão promovida possibilita o

envolvimento de todos no processo e no trabalho por entendimentos. Nesse sentido, segundo Allwright (2006), são aspectos com valor reconhecidos pela Prática Exploratória:

- O desejo de entender “o que acontece” ao fazer (qualidade de vida), mais do que as técnicas do fazer (qualidade do trabalho);
- A busca de entendimentos mais profundos (a ação para entender) ao invés da resolução precipitada de problemas (a ação para a mudança), oportunidade para se “apaixonar” pelas questões;
- Alunos, professores e outros praticantes como sujeitos agentes que constroem, dentro de suas vidas nos contextos institucionais, espaço e tempo para buscar entendimentos sobre suas questões (*puzzles*), não como sujeitos seguidores de métodos;
- A criatividade que permite perceber espaços, momentos em nossas práticas pedagógicas como alunos e professores e ressignificá-las como possíveis oportunidades para trabalhar em busca de entendimentos mais profundos;
- A coragem de inventar, imaginar, aceitar a possibilidade de viver a vida buscando entendê-la melhor.

Através dos seus princípios, a Prática Exploratória pode fundamentar o processo de reflexividade que envolve o estudo investigativo, na qual os praticantes precisam ter um olhar mais atento e cuidadoso para questionar e construir entendimentos sobre as suas práticas. De acordo com a autora Moraes Bezerra (2007, p. 47), “Os princípios da PE norteiam a ação do professor ao trabalhar para entender questões que o intrigam sem deixar de lado sua agenda pedagógica, *i.e.*, ele trabalha para entender enquanto leva adiante o processo de ensino/aprendizado”. O uso dos princípios exploratórios no fazer pedagógico faz com que professores e alunos desenvolvam o pensamento crítico, ao questionar suas práticas. Os princípios da Prática Exploratória são apresentados por Moraes Bezerra, Miller e Cunha (2007, p. 194), da seguinte forma:

Priorizar a ‘qualidade de vida’;

Trabalhar para entender a vida na sala de aula ou em outros contextos institucionais;

Envolver todos neste trabalho;

Trabalhar para a união de todos. Trabalhar também para o ‘desenvolvimento mútuo’;

‘Integrar’ este trabalho para o entendimento com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais;

Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam ‘contínuos’.

No presente estudo, o foco estará nos três primeiros princípios supracitados, que envolvem a priorização da “qualidade de vida em sala de aula”, “o entendimento da vida na sala de aula” e o "envolvimento de todos no trabalho”.

1.2.1 Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório – APPEs e as Conversas Exploratórias

Nas propostas de Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório – APPEs (MORAES BEZERRA, 2007, 2012), o estudante é um sujeito ativo em sala de aula/escola, no processo reflexivo e na pesquisa, caso essa também esteja sendo conduzida naquele contexto. De acordo com Moraes Bezerra (2015, p. 188), as APPEs

são atividades que o professor desenvolve em sala e com as quais está acostumado. Elas podem ser ferramentas para levar os alunos não apenas a aprender, mas também refletir sobre um *puzzle*, uma questão que mobiliza o professor e os seus alunos e que se quer entender melhor por meio de uma ação coletiva para isso.

Assim sendo, a busca por entendimentos não cabe apenas ao professor, mas a todos os alunos, funcionários e quem mais puder colaborar para esse processo. Logo, o objetivo está em congregar todos que estão envolvidos direta ou indiretamente com o universo da sala de aula. Portanto, todos são praticantes ativos, que mostram suas inquietações ou o aquilo que os interessa e constroem *puzzles*, têm um pensamento crítico e reflexivo acerca das questões levantadas e buscam entendimentos, colaborando com a sua singularidade para o desenvolvimento da pesquisa. Ainda segundo a autora (2003), as APPEs “são a forma mais utilizada para coleta dos dados, que levarão os participantes a entender o *puzzle* em questão”.

Dessa forma, é possível perceber a relevância do terceiro princípio da Prática Exploratória - Envolver todos neste trabalho - para a pesquisa que foi desenvolvida, já que o foco deste princípio está nos participantes, no envolvimento participativo e colaborativo de todos. Na sala de aula, esses participantes são envolvidos por emoções, afetividade, histórias, experiências, processos cognitivos, memórias, então, a participação e integração de todos é fundamental. Sendo assim, segundo Moraes Bezerra (2015, p. 188), “a ação docente e a

discente preconizadas pela PE levam à construção conjunta de conhecimentos, reconhecendo o potencial de agentes que cada praticante traz no processo”.

Seguindo a mesma característica colaborativa das APPEs, as Conversas Exploratórias (MILLER, 2010; MORAES BEZERRA e NUNES, 2013) acontecem com base no diálogo, na troca e, de uma maneira mais fluida, envolvendo docente e discentes, com parceria e ações colaborativas, através das quais, busca-se investigar, refletir criticamente e gerar entendimentos sobre a vida em sala de aula, o contexto em que estão inseridos, procurando sempre aliar teoria à prática. Nesse sentido, conforme aponta Miller (2010, p. 122), o ‘conversar exploratório’ pode promover “momentos de reflexão sobre crenças, conceitos e valores [...]”, além de “espaços para tratar de afetos (co)construídos em contextos pessoais profissionais”.

A seguir, reflito sobre a busca por entendimentos acerca da qualidade de vida na sala de aula e no trabalho para entender a vida em sala ou fora dela, com base na Prática Exploratória (MILLER *et. al.*, 2008; ALLWRIGHT e HANKS, 2009).

1.2.2 A busca por entender a qualidade das vidas na sala de aula

Como já visto, o primeiro e o segundo princípios da Prática Exploratória são: Priorizar a qualidade de vida e Trabalhar para entender a vida na sala de aula ou em outros contextos institucionais. Segundo Allwright (2006, p. 14):

A qualidade de vida é, por si só, o que mais importa, tanto para a saúde mental da humanidade a longo prazo (e a saúde mental dos professores de línguas!), quanto para encorajar as pessoas a serem eternas aprendizes, em vez de serem pessoas que se ressentem por terem de passar anos das suas vidas como aprendizes ‘em cativeiro’, e conseqüentemente adiam o aprendizado para o resto da vida.

Assim sendo, na Prática Exploratória, busca-se priorizar a qualidade de vida dos participantes envolvidos no contexto social de interação, considerando as “complexidades, ideologias, realidades e afetos” que permeiam esse contexto, conforme aponta Rodrigues (2015, p. 9):

De fato, o que buscamos, a partir da perspectiva exploratória, é priorizar a qualidade de vida dos participantes desse contexto social, onde a expressão qualidade de vida refere-se não à qualidade positiva apenas, mas implica na noção sobre a “natureza da vida em sala de aula” (GIEVE e MILLER, 2006, p. 20), com suas complexidades, ideologias, realidades e afetos.

Na sala de aula do praticante exploratório, busca-se trabalhar para entender o que se passa no cotidiano escolar, envolvendo uma maior relação entre os participantes, de troca, diálogo e confiança. É importante salientar que, a percepção que cada participante do contexto de interação tem da qualidade de vida é variável (SOUZA, 2018). Assim sendo, em conformidade à Colombo Gomes (2014, p. 44), “o que consideramos uma boa ou má qualidade de vida é construído socio-historicamente” pelos participantes envolvidos no contexto social.

Logo, a qualidade de vida não se restringe à qualidade boa ou ruim de uma aula, por exemplo, mas implica em proporcionar um “espaço que valorize a escuta a do que cada aluno tem a questionar, testemunhar e contribuir” (MORAES BEZERRA e SOUZA, 2015, p. 62), considerando as relações entre os indivíduos nesse contexto, que são tratadas como prioridade, a fim de entender o que se passa entre os participantes, conhecê-los. Não se trata de um processo simples, já que as expectativas dos seres humanos envolvidos nesse processo são diferentes, assim como seus anseios, medos, dúvidas, história, cultura, experiências etc. O ensino e a aprendizagem acontecem como processos de construção do conhecimento através de um trabalho localizado, ideia também mencionada na LA por Moita Lopes (2006) e na PE por Miller (2010, p. 121), que ressalta ainda que como sujeitos ativos e agentes, nos envolvemos em “processos investigativos e integrados ao trabalho situado”.

Consoante a Miller (2006, p. 1), a “Prática Exploratória busca a harmonia em sala de aula, que deve ser alcançada a partir do trabalho conjunto para buscar entendimentos, envolvimento, união, comprometimento, crescimento, reflexão e cooperação”. Então, a qualidade de vida na sala de aula e fora dela, para a Prática Exploratória, consiste em buscar entendimentos sobre as questões do contexto social, a partir do envolvimento dos participantes, enquanto praticantes “ativos no processo” (MORAES BEZERRA e SOUZA, 2015, p. 62) e de um trabalho colaborativo, que envolve reflexão e interação. Nesse sentido, Miller (2006, p. 1) afirma que “a Prática Exploratória oferece um caminho que enriquece a qualidade de vida dentro e, como temos notado, fora das salas de aulas também”. De acordo com Moraes Bezerra e Souza (2015, p. 61):

Os praticantes exploratórios trabalham com ‘questões a entender’ (ou *puzzles*) e não com problemas a solucionar, posto que não é possível, muitas vezes, solucionar questões complexas; nem planejar ações para mudança desde o momento em que se desenha uma pesquisa que trate do humano, exatamente por não ser possível aprioristicamente definir qual mudança deva ser encaminhada.

Então, ao se trabalhar para entender as questões da sala de aula, não se espera definir ‘resultados’, encontrar ‘soluções’ imediatas na resolução de ‘problemas’, ou uma ‘melhora’

nas relações ou conflitos nesse contexto, mas procura-se refletir criticamente na construção do entendimento do universo complexo da sala de aula. Segundo Allwright (2009, p. 176),

Para a PE, o termo *'puzzle'* representa nossa preocupação pelo desenvolvimento de entendimentos em relação às questões de interesse imediato, quer sejam elas 'problemáticas' ou não; quer consigamos estabelecer uma relação delas com a teoria ou não. O que interessa é que alguém está suficientemente interessado em alguma coisa e isso o faz estar seriamente intrigado acerca desse fato, a ponto de trabalhar para tentar entendê-lo.

Nesse sentido, na Prática Exploratória, trabalhamos para entender as questões instigantes que permeiam o contexto social. Na sala de aula, é um processo que implica na investigação das questões levantadas por professores e alunos em sala aula e torna-se o foco do processo, não alimentando expectativas e a necessidade de encontrar soluções ou resultados imediatos. Trabalhar para entender a vida em sala de aula consiste, então, em colocar o foco no processo de entendimento, em que todos os sujeitos participantes são reflexivos e contribuem para o desenvolvimento da pesquisa. Desse modo, esse princípio contribui para que evitemos mudanças ou tomadas de decisões precipitadas, sem uma investigação mais atenta, sensível e relevante já que, nesse processo de ensinar/aprender/refletir, crenças sociais e pessoais, bem como as relações interpessoais estão intrinsecamente vinculadas a ele.

1.3 Linguística Aplicada na sala de aula de Língua Inglesa como Língua Estrangeira na escola pública: Uma experiência desafiadora

Ensinar a língua inglesa, de uma maneira geral, tanto em um contexto público quanto privado, envolve questões estruturais, pedagógicas, sociais e afetivas. Eu leciono a língua Inglesa como língua estrangeira em escolas públicas da rede estadual do Rio de Janeiro há oito anos e entendo a minha vivência e experiência enquanto desafiadora, justamente por todas essas questões que a permeiam.

Com base em alguns aspectos do contexto escolar ressaltados por Gimenez (2011, p. 49), como: “currículos desatualizados, descrença na escola, professores desmotivados, baixo desempenho dos alunos em tarefas comunicativas (sejam de expressão ou produção oral ou escrita), condições precárias para o ensino (...)”, destaco que, mesmo nos dias de hoje, há falta de investimentos necessários em políticas públicas educacionais. Sendo assim, ainda nos

deparamos com salas de aulas lotadas, falta de recursos estruturais e tecnológicos nas escolas (ar condicionado e/ou ventiladores nas salas, computadores, *internet* etc), falta de recursos pedagógicos e instrumentos de ensino (livros didáticos adequados à realidade escolar, marcadores, priorização de salas de leitura e bibliotecas etc), além da falta de investimentos na capacitação dos professores e, conseqüentemente, pouca valorização do trabalho docente. No caso do ensino de LI, no Ensino Fundamental II, são destinados dois tempos de cinquenta minutos semanais em cada turma.

Além das questões citadas no parágrafo anterior, também há particularidades que envolvem, diretamente, os protagonistas da sala de aula, os alunos. Temos na escola pública, casos de distorção idade/série, ou seja, alunos que são mais velhos, mas ainda estão cursando o ano escolar, junto de alunos com a idade apropriada; alunos com realidades, muitas vezes, difíceis, que envolvem famílias desestruturadas e conseqüente falta de apoio familiar, carência de recursos materiais, mas também, muita carência afetiva, de diálogo, atenção e cuidado. Para crianças e adolescentes que enfrentam tantas dificuldades, será que aprender inglês faz algum sentido para a realidade deles?

Na busca por encontrar tal sentido, Gimenez (2011, p. 50), afirma que:

É preciso ressignificar a aprendizagem do inglês para dar-lhe a conotação de que não só é possível aprendê-lo, como também compreender-se como um elo na rede de pessoas comprometidas com determinada visão de mundo. O aprendizado de inglês se torna significativo porque não se trata apenas de aprender uma língua estrangeira, mas de aprender a dizer-se, numa rede diversificada (e conflitante) de dizeres.

Assim sendo, embora as dificuldades sejam muitas, a escola pública também é um ambiente de acolhimento, de reflexão e de transformação, o que pode ser conferido em pesquisas e experiências de professores com a Prática Exploratória (BRAGA e BRAGA, 2007; AMARANTE, 2007; MORAES BEZERRA e VERSIANI, 2020; MORAES BEZERRA e SANTOS, 2018; MORAES BEZERRA, 2011). Muitos dos alunos que enfrentam alguns, todos ou ainda mais dos desafios mencionados, querem estudar, são dedicados, curiosos, participativos e enxergam sentido em aprender inglês na escola. É uma experiência desafiadora, como já afirmei, mas, para mim, incrivelmente enriquecedora e significativa.

Segundo Oliveira e Paiva (2011, p. 39), “A escola sozinha não reúne as condições necessárias para que alguém aprenda uma língua, e as experiências de aprendizagem não podem ficar restritas à escola, mas o professor pode estimular o aprendiz a ir além” algo que, enquanto praticante exploratória, tenho visto várias/vários colegas exploratórias/exploratórios

fazerem. No sentido de perceber a escola enquanto um local de acolhimento, com professores que acreditam e estimulam os alunos, é importante que esses docentes estejam dispostos a compreenderem o universo escolar que é a sala de aula, os seres humanos que fazem parte dela e têm vozes, opiniões, são diferentes e podem fazer diferença se todos trabalharem juntos e tiverem objetivos traçados com base no diálogo. Dessa forma, conforme apontam Moraes Bezerra e Versiani (2020, p. 87), na sala de aula exploratória, “há a abertura do espaço discursivo para que cada um se coloque, há acolhimento ao outro com suas questões e emoções, construindo-se um espaço de suporte mútuo”.

O diálogo, então, deve sempre acontecer, até mesmo para que se busque compreender melhor a realidade em que os aprendizes estão inseridos, suas referências, seus conhecimentos de mundo. Sendo assim, apoio-me em Soares (2021, p. 316) ao declarar que “na tarefa de refazer o mundo, o educador problematizador se estabelece em diálogo com os educandos, em que ele não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado”. Nesse sentido, as “oportunidades de aprendizagem” (*learning opportunities*, ALLWRIGHT, 2005) são relevantes na perspectiva reflexiva da Prática Exploratória, como afirmam Moraes Bezerra e Santos (2018, n. p.), ao considerarem a “possibilidade de aprendizagem para todos, quando o ensinar e o aprender residem no outro, na possibilidade de estar com o outro”. Por isso, é essencial uma base de pesquisa fundamentada no estudo da linguagem enquanto prática social, que possua “teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais em que as pessoas vivem” (MOITA LOPES, 2006, p. 23), como acontece na Linguística Aplicada.

Considerando o caráter líquido da sociedade atual (BAUMAN, 2001), e, por muitas vezes, excludente, cada vez mais, faz necessária a capacitação dos estudantes a fim de se tornarem cidadãos multiletrados, atuantes discursivamente, o que pode vir a proporcionar uma melhor inclusão e interação na sociedade globalizada em que vivemos. Diante dessa realidade, o ensino de LE deve estar além da aplicação de um ensino instrumental da língua. Nesse sentido, segundo Jorge (2009, p. 167), a aula de LE deve “proporcionar aos aprendizes oportunidades de compreender e explorar diferentes visões de mundo e formas de expressão”. Sendo assim, é necessário que o ensino de línguas estrangeiras leve em consideração as práticas de linguagem que permeiam as relações humanas. Conforme afirma Rajagopalan (2003, p. 70): “o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo”.

Segundo Santos (2011, p. 142), “o processo de globalização acaba tendo, direta ou

indiretamente, influência sobre todos os aspectos da existência: a vida econômica, a vida cultural, as relações interpessoais e a própria subjetividade”. O mundo globalizado envolve classes sociais consumidoras em potencial, conseqüentemente, destroem-se e criam-se modos de pensar, agir, imaginar e sentir que influenciam a muitos. Dessa maneira, como destaca Kumaravadivelu (2006, p. 129), “a LA como campo de estudos não pode deixar de considerar a realidade emergente global”.

Os alunos presentes em sala de aula também fazem parte dessa globalização e crescem diante de todos os avanços, principalmente tecnológicos, que fazem parte do nosso dia a dia. Seria importante, então, que o professor também acompanhasse essa evolução e fizesse uso de tecnologias durante as aulas como, por exemplo: vídeos, músicas, jogos, pesquisas na *Internet*, redes sociais, etc. Tais recursos poderiam ser empregados como estratégias de ensino e aprendizagem, no sentido de estimular a reflexão e o pensamento crítico dos alunos, utilizando caminhos que eles muitas vezes conhecem, mas não sabem que podem ser usados para estudar ou não têm acesso. Levando em conta essa questão do acesso, além de o investimento em recursos tecnológicos ainda não ser uma prioridade na maioria das escolas públicas, assim como em muitas escolas privadas, com a pandemia da Covid-19 e a necessidade de aulas remotas, ficou em evidência a escassez de acesso e conhecimento de muitos alunos e familiares para fazerem uso de tais instrumentos. Logo, conforme mencionei acima, embora os aprendizes tenham conhecimento e estejam se desenvolvendo nesse mundo em que a tecnologia está avançando, muitos deles não têm o acesso necessário a esses recursos.

Assim como o diálogo e a tecnologia, em uma sala de aula, a interação também é de suma importância. Jordão (2011, p. 246) entende o ensino de língua inglesa como uma possibilidade de construção de cidadania participativa, na qual os alunos e professores poderiam construir alternativas ao se posicionarem na estrutura social, cultural e econômica de onde participam. A aula de língua estrangeira é vista como uma eficaz possibilidade de construção não só de conhecimento, mas de desenvolvimento de sua cidadania (MICCOLI, 2011, p. 183), fazendo com que os alunos sejam capazes e tenham oportunidade de refletir sobre o contexto em que vivem, bem como outros contextos, a partir da interação.

Acima, discorri sobre cidadania participativa e interação e, com essa ideia, apresento um importante conceito destacado por Moraes Bezerra (2011, p. 85) de um planejamento integrativo, sob a perspectiva da Prática Exploratória, no qual,

O ensino de língua estrangeira também contempla a ação pela busca de entendimento dos praticantes envolvidos (...) professores e alunos de qualquer nível

de ensino têm seu agir ressignificado. Todos são intelectuais reflexivos.

No sentido de envolver todos os participantes, propiciando uma maior interação e, principalmente, considerando a realidade do contexto em que estão inseridos, o planejamento das aulas também deve ser construído a partir da ideia de que os alunos não são iguais, têm anseios e capitais culturais diferentes. As aulas perfeitas na teoria nem sempre atendem às expectativas do professor ou dos alunos na prática, porém tais situações não devem ser motivo de frustração ou desmotivação, pelo contrário, servem de alerta para o fato de que planejamos, mas não controlamos o que pode acontecer em uma sala de aula.

Além da expectativa do professor ao planejar, os alunos também participam de uma aula de língua estrangeira envolvidos por crenças e fatores que influenciam o seu estado emocional: ansiedade, segurança/ insegurança, motivação/ desmotivação, autoestima, autoconfiança, empatia com o professor e colegas de classe, medo de encarar algo tão diferente do comum ao seu alcance, impotência, desestímulo, ter vontade de estudar/ ser obrigado a estudar, entre outros. Nesse sentido, sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira em sala de aula, Mastrella-de-Andrade (2011, p. 18) afirma que: “por vezes, tem sido apontada como aquela que suscita, em muitos alunos, ansiedade e temor, por requerer deles uma participação expositiva de constante avaliação”. É compreensível que esse ambiente em que os alunos são observados e avaliados, gere sentimentos que, muitas vezes, fazem com que os aprendizes não se sintam confortáveis e se retraem, dificultando a sua produção.

Os fatores negativos apontados anteriormente são construídos, muitas vezes, por ideias e crenças (BARCELOS, 2006) que os próprios alunos têm da sua capacidade em aprender uma língua, tais como: falhas da pronúncia, comparação com outros colegas, não tentar por já acreditar que farão algo “errado” etc, e essas crenças só “mostram que o discurso da derrota é o que prevalece: não se aprende inglês na escola” (OLIVEIRA, 2011, p. 67). Desta forma, ressalta-se o quanto os sentimentos de tensão, nervosismo e ansiedade são comuns em momentos de produção e interação em língua estrangeira. Eles fazem parte do cotidiano de uma sala de aula e não podem ser desconsiderados, mas, sim, observados e investigados. É preciso perceber e questionar o silêncio do aluno, ter uma escuta e olhar atentos, ter sensibilidade em cooperar para que assim o processo de aprendizagem possa vir a ser mais produtivo.

Enquanto professores, é preciso estarmos atentos ao que o aluno tem a dizer. Permitir que eles se expressem é fundamental para conhecê-los. Segundo Moita Lopes (2006, p. 102),

Só podemos contribuir se considerarmos as visões de significado, inclusive aqueles relativos à pesquisa, como lugares de poder e conflito, que refletem os preconceitos, valores, projetos políticos e interesses daqueles que se comprometem com a construção do significado e do conhecimento.

O posicionamento de professores e colegas pode influenciar na interação e desenvolvimento do aluno: “São professores e colegas, em e por meio de suas atividades linguísticas, que exercem influência sobre o que deve ou pode ser falado, por quem, quando e como nas interações promovidas na sala de aula” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 36). Dependendo do tipo de comentário ou comportamento dos colegas, ou até mesmo a correção feita pelo professor, pode causar vergonha e constrangimento no aluno. A autora ainda afirma que a “ansiedade vivenciada por muitos alunos pode se relacionar intimamente com o próprio contexto de ensino/ aprendizagem, ou seja, com as relações desiguais de poder que constituem a sala de aula” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 42).

A sala de aula é, justamente, o lugar em que a Linguística Aplicada se conecta com a Prática Exploratória. Trata-se de um lugar de reflexão, questionamentos para a construção de conhecimentos, considerando a participação e trabalho colaborativo de todos os praticantes do meio social, suas diferentes identidades, emoções e afeto, histórias e experiências. E essa sala de aula, conforme afirma Miccoli (2011, p. 181) ao se referir à Celani (2011) e Paiva (2008), “é lugar de imprevisibilidade e complexidade para a qual não existem receitas ou soluções prontas”. Ademais, com a proposta pedagógico-reflexiva da Prática Exploratória e seu caráter humanista, segundo Moraes Bezerra, Ribeiro, Rangel (2017, p. 7) todos os praticantes “são potencialmente produtores de teorizações e agem para a construção de entendimentos”. Sendo assim, na perspectiva da PE, não há soluções de problemas, mas há construção coletiva de entendimentos. Conforme apontam as autoras, é mais relevante atentar para a construção das relações entre os participantes e suas ações em sala de aula e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem do que “mudar a técnica de ensino para resolver um ‘problema’ detectado” (MORAES BEZERRA, RIBEIRO e RANGEL, 2017, p. 7).

2 A QUESTÃO DO AFETO

No dicionário Michaelis (on-line), encontro as seguintes definições para o termo “afeto”:

Afeto 1. a-fe-to. sm. 1 Sentimento de afeição ou inclinação por alguém; amizade, paixão, simpatia. (...) 2 Ligação carinhosa em relação a alguém ou a algo; querença. (...) 3 PSICOL Expressão de sentimento ou emoção como, por exemplo, amizade, amor, ódio, paixão etc. (...)

Assim como nas definições acima, o afeto, geralmente, é entendido como uma forma de tratamento que envolve carinho. Porém, neste capítulo, escrevo sobre o afeto considerando que o seu significado pode ser mais abrangente. Conforme Arnold (2009, p. 145) afirma, “o termo afeto se refere essencialmente à área das emoções, sentimentos, crenças, humor, atitudes, que influenciam extremamente o nosso comportamento”.¹

Apoio-me em Mackenzie e Alba-Juez (2019, p. 13-15) que, ao citarem pesquisadores de diferentes áreas, declaram que não há um consenso entre os estudiosos quanto à definição dos termos “afeto”, “emoções”, “sentimentos”. Por isso, não entrarei no mérito de fazer tais definições e/ou distinções muito rígidas. Na verdade, usarei alguns apontamentos desses autores e de outros para mostrar exatamente essa diversidade de compreensões. Assim sendo, considero importante mencionar que os termos “afeto”, “emoções”, “sentimentos” serão usados ao longo do presente texto como sinônimos.

Segundo Mackenzie e Alba-Juez (2019, p. 13-15), na psicologia, por exemplo, tem-se o afeto como um “mecanismo biológico inato” e os sentimentos como uma “consciência consciente de um afeto”. Já as emoções seriam uma “combinação de um afeto, um sentimento e memória de experiências anteriores do afeto inicial”, enquanto *mood*, ou humor, seria um “estado persistente de emoção”. Os autores ainda acrescentam que os estudiosos nas áreas da linguística ou da psicologia defendem a ideia de que “as emoções que as pessoas sentem e/ou expressam são previsíveis a partir da avaliação de suas circunstâncias e, por outro lado, sua interpretação da situação é previsível com base em sua expressão emocional ou de

¹ Essa e qualquer outra tradução neste trabalho é de minha responsabilidade. Texto original: “*The term affect refers essentially to the area of emotions, feelings, beliefs, moods and attitudes, which greatly influences our behavior*” (ARNOLD, 2009, p. 145).

comportamento”.² Já os autores, a fim de conceituar o termo “emoção”, dizem:

vemos emoção como um (dinâmico) sistema de linguagem que interage com o sistema de avaliação, mas cuja função principal é a expressão dos sentimentos, humor e experiência afetiva do falante. É um processo de discurso multimodal, que permeia todos os níveis linguísticos e também se manifesta em meios não-verbais, apresentando estágios e formas diferentes (influenciados por variáveis, como as expectativas pragmáticas ou conhecimento em comum), de acordo com que a situação discursiva e a interação se modifica e evolui (MACKENZIE, ALBA-JUEZ, 2019, p. 18).³

Como mencionado acima por Mackenzie e Alba Juez (2019, p. 18), as emoções podem ser manifestadas por meios verbais ou não verbais. Besnier (1990, p. 427) declara que tanto o falar, quanto o não falar, servem como um veículo para o afeto. Ochs e Schieffelin (1989, p. 15) também compartilham da ideia das emoções transmitidas por meios verbais ou não, e acrescentam que, em relação aos modos verbais, ao uso de meios linguísticos para transmitir afeto, muitas estruturas podem codificar “afeto positivo”, como felicidade, amor, enquanto outras codificam “afeto negativo”, como preocupação, ódio, tristeza. Somado a isso, Moraes Bezerra e Nunes (2013) apontam para um desenvolvimento no aprendiz em que o afeto é socioconstruído positivamente, todavia o afeto negativo pode desmotivar o aluno, impactando na qualidade de vida e no processo de construção de entendimentos ao interagir com os outros participantes.

Para muitos autores, o afeto, no que tange sua expressão pela linguagem, está relacionado ao caráter social. Besnier (1990), por exemplo, afirma que a expressão do afeto está ligada aos contextos culturais, sociais, políticos e econômicos. Segundo Moraes Bezerra (2013), o afeto é socialmente construído e as marcas do discurso, tanto oral, quanto escrito, são fontes para a sua investigação. Essa perspectiva social do afeto teve início com os estudos de Vygotsky. Oliveira e Rego (2003), afirmam que, para Vygotsky, emoção e afetividade são sinônimos e, além disso, asseguram que para ele, a linguagem tem um papel fundamental na construção do afeto, já que as emoções não são apenas sentidas, mas construídas na interação e nas relações sociais.

Sendo assim, é importante mencionar que este trabalho se alinha à perspectiva

² Texto original: “...the emotions people feel and/or express are predictable from their appraisal of their circumstances and conversely, their interpretation of the situation is predictable on the basis of their emotional expression or behavior” (MACKENZIE, ALBA-JUEZ, 2019, p. 14).

³ Texto original: “...we view emotion as a (dynamical) system of language which interacts with the system of evaluation but whose main function is the expression of the speaker’s feelings, mood or affective experience. It is a multimodal discourse process, which permeates all linguistic levels but also manifests itself in non-verbal ways, presenting different stages and forms (influenced by variables such as pragmatic expectations or common-ground knowledge) according as the discursive situation and interaction changes and evolves” (MACKENZIE e ALBA-JUEZ, 2019, p. 18).

vygotskyana, que caracteriza o processo de aprendizagem enquanto social e histórico, mediado pela linguagem. Conforme apontam Santos, Silva, Costa e Antunes (2016, p. 6), ao se apoiarem na perspectiva vygotskyana, o afeto “é operado pela linguagem, com base em conceitos culturalmente constituídos, que representam e expressam seus pensamentos e emoções”.

Para tratar da questão entre cognição e afetividade, baseio-me em Vygotsky (1998), que afirma que a criança aprende antes mesmo de iniciar a vida escolar e que todo aprendizado na escola tem histórias anteriores àquele momento. Tais experiências conferem ao aprendiz uma aprendizagem mais significativa (ROCHA, 2007), já que é possível para ele fazer associações do que está sendo aprendido às suas vivências.

Sobre o aprendizado escolar e o desenvolvimento da criança, é importante mencionar que Vygotsky (1998) considera o desenvolvimento escolar como sistematizado e o desenvolvimento antes da escola como não sistematizado. Sendo assim, sobre o desenvolvimento, o autor propõe que seja dividido em dois níveis (VYGOSTSKY, 1998, p. 95): nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial. O autor ainda estabelece que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é a distância entre esses dois níveis. O primeiro nível, faz referência à autonomia do aprendiz, ao que ele já conhece, e o segundo nível, que diz respeito ao que ele realiza com a ajuda de uma outra pessoa capaz.

Arnold e Brown (1999), afirmam que os aspectos cognitivo e afetivo não se opõem. Nesse mesmo sentido, de acordo com Oliveira (1992), ao citar a perspectiva vygotskyana, os aspectos cognitivo e afetivo não são tratados como dimensões que possam ser isoladas. Consoante a isso, Oliveira e Rego (2003), ancoradas nos pressupostos vygotskyanos, reconhecem que o afeto e a cognição estão profundamente conectados e envolvem questões culturais, vivências e relações com outros sujeitos do contexto, fundamentais para se compreender os processos de desenvolvimento do sujeito.

As questões tratadas neste capítulo sobre o afeto e as emoções, suas manifestações verbais e/ou não verbais, com teor positivo ou negativo, seu caráter social e sua relação íntima com a cognição e o desenvolvimento do sujeito, bem como nas seções do capítulo, a respeito do afeto na construção das relações em sala de aula, na busca por entender a qualidade de vida nesse contexto, nas crenças de professores e alunos e a relação com as emoções, o letramento crítico e as escolhas lexicais, contribuirão para a análise dos dados gerados na pesquisa. Na seção seguinte, escrevo sobre os elementos afetivos na construção das relações em sala de aula, bem como na busca por entendimento acerca das questões que permeiam esse contexto.

2.1 Os elementos afetivos na construção das relações e na busca por entendimentos na sala de aula de inglês

Miccoli (2011, p. 181), apresenta uma sala de aula “colorida por emoções”, ressaltando o quanto as emoções são um fator notável no contexto em que se aprende a língua estrangeira. Essa sala de aula implica em um ambiente respeitoso, que envolve compreensão e permite que o aprendiz se sinta mais confiante e, conseqüentemente, mais participativo:

(...) em sala de aula, as emoções fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. Toda comunicação em sala de aula é colorida por emoções: compreender e ser compreendido, vencer a inibição e o medo do ridículo, lidar com a frustração de não ser compreendido, sentir o próprio progresso ao escrever e falar algo significativo em inglês. (...) O aluno se tornará mais confiante e participativo ao vivenciar um ambiente em sala de aula no qual suas dificuldades sejam respeitadas, por serem naturais e esperadas em qualquer processo de aprendizagem.

Com a mesma importância dada às questões afetivas na aprendizagem, Rosiek (2003, p. 399) afirma que aprender não é somente compreender ideias, mas está ligado à descobertas, surpresas, expectativas, que geram não só momentos e sentimentos agradáveis, como também exposição de nós mesmos e até mudanças naquilo no qual cremos:

A experiência humana é um caso emocional. Isso é tão verdadeiro para a experiência educacional como é para qualquer outro aspecto de nossas vidas. Aprender não se trata simplesmente de compreender o conteúdo abstrato das ideias; trata-se de descobrir-nos em relação a novas ideias. Envolve surpresa, revelação, prazer e às vezes indignação. Requer o cultivo de apreciações sentidas. Às vezes envolve arriscar exposição, humilhação ou mudanças de crenças que nos dão conforto.⁴

Nesse sentido de tornar a aprendizagem mais significativa Santos, Silva, Costa e Antunes (2016, p. 3) entendem que a afetividade permite trocas nas relações entre professor/aluno, aluno/aluno. Essas trocas entre docentes e discentes permitem a criação de vínculos emocionais que impactam positivamente no processo de ensino e aprendizagem. Em contrapartida, quando não há esse vínculo emocional, o impacto pode ser negativo, com o comprometimento do desempenho e desenvolvimento dos alunos.

A aprendizagem significativa também é defendida por Rocha (2007) ao ressaltar que é preciso que os interesses, as realidades e vivências dos aprendizes sejam levados em conta, a fim de gerar mais motivação, já que eles conseguem conectar o que aprendem às suas

⁴ Texto original: “*Human experience is an emotional affair. This is as true for educational experience as it is for any other aspect of our lives. Learning is not simply about comprehending the abstract content of ideas; it is about discovering ourselves in relation to new ideas. It involves surprise, revelation, delight, and sometimes outrage. It requires the cultivation of felt appreciation. It sometimes involves risking exposure, humiliation, or changes in beliefs that give us comfort*” (ROSIEK, 2003, p. 399).

realidades. Todavia, tal associação pode impactar não só positivamente, mas também negativamente nos alunos.

Quanto ao impacto negativo ou positivo do afeto na sala de aula e no processo de ensino e aprendizagem, Moraes Bezerra (2013, p. 260) destaca que o afeto pode ser um estimulador ou um inibidor, dependendo dos sentimentos gerados pelos alunos na vivência em sala de aula. Nesse sentido, Lago (2011) entende que as ideias estão carregadas do valor afetivo do indivíduo com a sua realidade, então, os sentimentos podem despertar o desejo em aprender, como também limitar ou até impossibilitar a compreensão do que está sendo ensinado/aprendido.

A prática da sala de aula é uma construção social, que envolve interação entre os participantes, troca, negociação, no sentido de construir, colaborativamente, conhecimento, conforme aponta Moita Lopes (1996, p. 95-96):

(...) o conhecimento é um processo para o qual colaboram aqueles envolvidos na prática da sala de aula, ou seja, é uma construção social. Assim, a negociação patente na interação entre professor e aluno é que vai levar à construção de um conhecimento em conjunto. Este conhecimento é construído conjuntamente em sala de aula através de um processo que envolve controle, negociação, compreensão e falhas na compreensão entre aluno e professor.

Para Santos, Silva, Costa e Antunes (2016) as relações sociais nas quais o processo de aprendizagem acontece são muito relevantes para a formação do campo afetivo de cada indivíduo. No sentido de entender o processo de ensino e aprendizagem de língua enquanto instrumento de ação social, que envolve negociação de significados e de poder, Miller e Moraes Bezerra (2004, p. 2) afirmam que

(...) saber uma dada língua significa ser capaz de engajar-se discursivamente no processo de negociação de significados. Neste, estão também envolvidos a negociação de poder, bem como o componente ideológico do qual a língua está plena. Assim, ao utilizar uma dada língua, o falante o faz enquanto uma ferramenta para a ação social.

Sobre as emoções do professor, Zembylas (2003, p. 230) declara que elas são “socialmente construídas”, podem ser entendidas como uma forma de poder e elas podem impulsioná-lo ou limitá-lo. Então, segundo o autor, é importante que o professor seja capaz de identificar e entender as suas emoções, já que elas influenciam no processo de ensinar. Nesse sentido, Silva (2009, p. 14) indica que é preciso que o professor tenha um conhecimento profundo de si para que se aceite melhor e compreenda o outro, logo, é “mais do que necessário o desenvolvimento de sua competência emocional”.

Considerando as emoções do professor, um outro ponto importante a se destacar em

relação à sala de aula e as questões afetivas entre os participantes desse contexto é a sobrecarga de tarefas, regras e burocracias. Sobre isso, Santos, Silva, Costa e Antunes (2016, p. 12) afirmam que tais desafios estruturais e processuais do trabalho colaboram para enfraquecer ou romper os vínculos afetivos entre os indivíduos e, no sentido de buscar saídas para tal situação, completam:

Se, por um lado, as questões estruturais e sociais são desafios concretos, e por vezes elementos adoecedores dos docentes (e discentes), por outro, é preciso, pois de certa forma não há outra opção, constantemente buscar saídas para transformar o trabalho em um elemento vivo, criativo, preenchido de sentido e cercado por afeto, ainda que neste processo fracássemos muitas vezes (SANTOS, SILVA, COSTA e ANTUNES, 2016, p. 12).

Allwright (1999) também critica o fato de os docentes terem sempre muitas tarefas e, conseqüentemente, não disporem de tempo para se reunirem, refletirem e construir entendimentos sobre as suas práticas. Atrelado à ideia de transformação do trabalho enquanto elemento preenchido de sentido e afeto (SANTOS, SILVA, COSTA e ANTUNES, 2016), ao buscar entendimentos sobre a vida dentro e fora sala de aula, apoio-me na Prática Exploratória, nas palavras de Miller (2012), que reinventa a vida em sala de aula e as formas de produção e construção de conhecimento, reconhecendo as vivências dos participantes do contexto. Ainda segundo a autora, ao trabalharmos juntos, professores e alunos, somos capazes de teorizar nossas práticas, ampliando a possibilidade de entender a vida dentro e fora da sala de aula.

Na próxima seção, reflito sobre as crenças no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, principalmente, no que tange o contexto público de ensino, considerando a importância das emoções.

2.2 Crenças no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, suas particularidades no contexto público de ensino e sua relação com as emoções

Nesta seção, escrevo sobre as crenças, tanto de professores quanto de alunos, que permeiam o contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e a maneira como elas interferem (ou são interferidas) nas (pelas) nossas ações. As questões aqui mencionadas contribuíram para a análise dos dados gerados nas respostas dos alunos nas Atividade

Pedagógicas com Potencial Exploratório e na Conversa Exploratória que eu e meu alunos tivemos, cujos trechos selecionados foram analisados.

Barcelos (2006, p. 18) define as crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas como:

(...) uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

No contexto de aprendizagem de língua inglesa, professores e alunos constroem diferentes modos de pensar sobre o ambiente do qual fazem parte. O processo de ensino e aprendizagem está permeado pelas crenças, tanto dos professores, quanto dos alunos. Então, muitas das ideias, posicionamentos e decisões em sala de aula têm a ver com o que ambos acreditam e pensam sobre a realidade. Nesse sentido, Barcelos (2001, p. 72) afirma que as crenças também “podem ser definidas como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”. Segundo a autora (2008), compreender a relação das crenças de alunos e professores é essencial para o ensino de línguas e permite a reflexão acerca da cultura de aprender.

De acordo com Barcelos (2006, p. 3) as crenças são dinâmicas e sujeitas a mudanças “no curso de nossa história de vida”. Sendo assim, entendo que as crenças são construídas nas relações sociais e são contextualmente situadas. Dessa forma, as crenças dos alunos se desenvolvem a partir das suas vivências, experiências e interações sociais. A autora (2006) também destaca que as crenças podem ser instrumentos de empoderamento ou obstáculos no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Em relação ao aprendizado da língua estrangeira na escola pública, Barcelos (2006) discute algumas crenças notadas após a análise de narrativas de alunos de inglês, por exemplo: “Para a maioria dos alunos, a experiência de aprendizagem em escola pública é caracterizada como ruim e desmotivante” (BARCELOS, 2006, p. 155); “repetição de um ensino que geralmente parece ser bastante voltado para aspectos gramaticais e o mais lembrado é o verbo *to be*” (BARCELOS, 2006, p. 156); “a crítica aos professores de escola pública, cuja competência é sempre questionada em comparação aos professores dos cursos de línguas” (BARCELOS, 2006, p. 157); “para a maioria dos alunos, o curso de idiomas é o lugar por excelência onde se aprende inglês” (BARCELOS, 2006, p. 158). Muitas dessas crenças, assim como outras, estão relacionadas às vivências pessoais dos alunos, sendo assim, a autora (2001, p. 86) defende que “é crucial entender como as experiências pessoais dos

alunos contribuem para moldar suas crenças e suas ações no contexto social da aula de língua estrangeira”.

Concordo com Barcelos (2006) que a busca por entender e investigar as experiências pessoais dos alunos e suas implicações nas suas crenças e ações seja necessária e, além disso, acredito que também seja importante refletir sobre essas questões e criar oportunidades, a fim de que o aluno, de forma mais autônoma, possa “analisar as suas próprias crenças a respeito da aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2006, p. 148). No entanto, a autora (2006, p. 7) da mesma forma advoga que não só as crenças influenciam as ações, mas as ações também podem influenciar crenças. Então, o aparecimento ou as mudanças de crenças podem advir das vivências dos aprendizes e também da reflexão sobre as suas ações no contexto.

Uma questão importante para este estudo, cuja pesquisa ocorreu durante as aulas remotas devido à pandemia da Covid-19, e já mencionada na seção 1.3 do trabalho é a crença de que, com o avanço da tecnologia, o uso de recursos tecnológicos em sala de aula faz-se essencial para que as aulas possam ser mais prazerosas e/ou significativas para os alunos. Nesse sentido, coaduno-me a Oliveira (2011, p. 84) que destaca que “não basta que as escolas tenham todos os recursos materiais existentes; é preciso que o professor e o educando sejam capazes de fazer uso vantajoso desses recursos”. Porém, embora o autor reconheça a necessidade de que professores e alunos sejam instruídos a fazer uso de recursos tecnológicos, ele também declara que não basta que os profissionais de ensino tenham capacidade formal e adequada para lidar satisfatoriamente com as novas tecnologias. Sem os recursos materiais, “o letramento digital torna-se uma excrescência”.

A fim de levar em conta a questão do afeto e emoções na construção das crenças, uso as palavras de Barcelos (2011, p. 177) ao afirmar que “crenças e emoções se influenciam interativamente”. De acordo com a autora, as crenças podem influenciar na maneira como nos sentimos, assim como as emoções podem interferir nas nossas crenças, moldando-as, modificando-as, tornando-as mais fortes ou fracas. Nesse sentido, a autora ainda ressalta que “nós somos o que acreditamos e sentimos. Crenças e emoções estão no cerne do que é nossa identidade” (BARCELOS, 2011, p. 177).

Com base nas questões aqui pontuadas, entendo que a reflexão e a busca por entendimentos em sala de aula podem ajudar os participantes desse contexto, professores e alunos, a identificarem e investigarem as suas crenças, no sentido de relacioná-las às suas emoções e identidades, assim como as possíveis implicações no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

2.3 Letramento emocional e letramento crítico

Nesta seção, escrevo sobre o letramento emocional, considerando a sua importância para as reflexões ao longo da pesquisa, bem como na análise dos dados gerados. Ao tratar de letramento emocional, Barcelos (2015, p. 66) afirma que

Letramento(s) remete a uma prática social, ao engajamento crítico, e à inclusão de outras modalidades. Da mesma forma, acontece com o letramento emocional, que perpassa tudo que fazemos e pensamos, já que cognição e emoção são inseparáveis.

Considerando o estudo das emoções e sua relevância para a sala de aula, Barcelos (2015, p. 67) menciona a importância de superar emoções negativas, como “medo, ansiedade, estresse, raiva ou depressão”, por meio da criação e uso de emoções mais positivas, como “autoestima alta, empatia, motivação”, no sentido de facilitar o processo de ensino e aprendizagem e, além disso, a autora afirma que “a atenção ao afeto pode melhorar a nossa relação fora e dentro da sala de aula de forma recíproca” (2015, p. 67).

Apoiada em Matthews (2006), Barcelos (2015, p. 70), destaca a visão mais social do letramento emocional, considerando que “todas as interações sociais e emocionais acontecem em um contexto cultural; as emoções são sentidas devido a interações com outras pessoas”. Sendo assim, a autora afirma que o letramento emocional é um processo social e contínuo, que acontece no contexto social. Segundo Barcelos (2015, p. 71),

O Letramento Emocional não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas emocionais que diz respeito a como os indivíduos e grupos leem e escrevem o mundo emocionalmente em seu contexto social.

Nesse sentido, Bissoto e Meneghini (2015, n. p.) fazem uso do termo letramento socioemocional e o definem como “a habilidade de reconhecer, compreender e adequadamente expressar suas emoções”. Os autores consideram o letramento socioemocional enquanto uma estratégia de prevenção às ações de violência e fracasso no contexto escolar, por exemplo. Além disso, os autores afirmam que o letramento socioemocional é uma preocupação pedagógica com os estilos e ambiente de aprendizagem, no sentido de se criar uma “atmosfera de comunidade na sala de aula e na escola como um todo” (BISSOTO e MENEGHINI, 2015, n. p.). Os autores também destacam a importância do papel do professor nesse processo, a fim de “colaborar para a criação dessa atmosfera rica e desafiadora” e acrescentam ainda que a criança se arrisca a aprender quando ela “se sente

emocionalmente segura em seu meio”.

Assim como o letramento emocional, a perspectiva do letramento crítico contribuiu com este estudo, de modo a impulsionar a reflexão minha e dos meus alunos sobre questões socioculturais e políticas que fazem parte da sociedade em que vivemos e que foram expostas por eles a partir das suas realidades, nos dados gerados através das Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (MORAES BEZERRA, 2007) e das Conversas Exploratórias (MILLER, 2010) que realizamos durante as aulas remotas.

Considerando a importância do letramento crítico, parto da ideia exposta por Menezes de Souza (2011, n. p.) de que “preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico”. No mesmo sentido de atrelar o letramento crítico à sala de aula e ao preparo dos aprendizes para lidarem com as diferenças e se posicionarem criticamente, ao discorrerem sobre a leitura crítica e o letramento crítico, Moraes Bezerra, Andrade e Assis (2015, p. 44) advogam que

O letramento crítico representa uma ampliação do trabalho de leitura crítica no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos. Significa entender que, no mundo social, os significados são múltiplos e contestáveis, não se limitando às intenções do autor. Em alinhamento a essas colocações, a língua é ferramenta de ação social, servindo a diversos objetivos sociais, políticos e ideológicos, constituindo discursos diversos (da medicina, da economia, da política etc.).

Em relação aos múltiplos e contestáveis significados no mundo social, é relevante trabalharmos o letramento crítico acerca das múltiplas e diferentes opiniões e leituras em uma sala de aula. Sobre isso, de acordo com Menezes de Sousa (2011), uma certa leitura pode ser válida para uma comunidade e não para outra. Logo, para o autor, nossos valores e nossas verdades são pautadas por histórias da comunidade a qual cada um pertence e, diante das diferenças, precisamos aprender a escutar, tanto os outros, quanto a nós mesmos. Nesse sentido, autor afirma que

O processo de ler criticamente envolve aprender a escutar não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo, mas também - e talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje - aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a se ouvir escutando (MENEZES DE SOUZA, 2011, n. p.).

Esse processo de escuta atenta também é defendido por Freire (2005), quando o autor afirma que escutando é que nós aprendemos a falar. Ainda sobre a habilidade de ouvir, ao relacioná-la à sala de aula e ao poder do discurso do educador ao silenciar outros, Freire (2014, p. 98) aponta que

Esta compreensão do poder de silenciar implica a habilidade de ouvir as vozes silenciadas de modo a, então, começar a procurar modos - táticos, técnicos, metodológicos - que poderiam facilitar o processo de leitura do mundo silencioso, que está em íntima relação com o mundo vivido dos alunos (as).

No que diz respeito à leitura crítica do mundo, Menezes de Sousa (2011) afirma ser necessário promover o distanciamento de leituras ingênuas para que leituras mais críticas do mundo sejam desenvolvidas. Sendo assim, ainda segundo o autor, por meio desse processo de desenvolver o senso crítico, compreendemos que nunca estamos sozinhos no mundo, logo, estamos ‘no mundo’ e ‘com o mundo’. Por isso, é importante ouvir a si mesmo e ao outro, no sentido de perceber o quanto nosso mundo, nossas palavras, significados, sentidos e valores são construídos social e historicamente. Então, para o autor, o letramento crítico contribui para o desenvolvimento dessa percepção.

Ao apontarem para a necessidade de nos construirmos enquanto seres críticos socialmente, que lutam pela “vontade de mudança”, por justiça e igualdade, Santos e Ifa (2013) se alinham à pedagogia crítica freiriana. Nesse sentido, os autores (2013, p. 6) afirmam que o “letramento crítico compreende que um dado texto é produto de forças ideológicas e sociopolíticas, é um local de luta, de negociação e de mudanças”. Sendo assim, é possível identificar em um texto motivações ideológicas e interesses. Sobre a natureza política do processo educativo e a impossibilidade da neutralidade, Freire (1989, n. p.) declara:

Na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra.

Então, conforme apontei no início da seção, o letramento crítico nos ajudou, enquanto participantes da pesquisa, a refletir criticamente sobre questões políticas e sociais que surgiram ao longo da interação.

Articulado ao letramento crítico e ao letramento emocional, na seção seguinte, tratei do processo de escolha lexical, ressaltando o quanto o olhar cuidadoso à seleção das palavras feitas pelos meus alunos e eu contribuirá para a análise dos dados gerados na pesquisa para a escrita desta dissertação.

2.4 As escolhas lexicais

Na presente seção, trato da questão da escolha lexical, como algo importante para a construção/desconstrução de textos a partir do letramento crítico, para dar suporte à análise de dados deste estudo, já que alguns dos dados gerados são transcrições de partes de conversas entre meus alunos e eu em um encontro on-line, no qual, tanto as palavras escolhidas por mim, quanto as palavras escolhidas por eles, são relevantes para o trabalho. Além disso, as escolhas das palavras por parte dos alunos nas respostas das Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPEs) serão igualmente significativas para a análise dos dados.

De acordo com Mackenzie e Alba-Juez (2019, p. 9), “no nível lexical, sabemos que as palavras têm não apenas significado conceitual, como também um significado avaliativo e expressivo. Isso está codificado em sua valência, que pode ser positiva, negativa ou mista”⁵. Então, as palavras que usamos podem expressar ou serem interpretadas com valores positivos ou negativos.

Para Janks (2005), ao expressarmos o nosso ponto de vista, fazemos escolhas, tanto lexicais, quanto gramaticais. Sendo assim, ainda segundo a autora, o nosso posicionamento enquanto leitores/ouvintes tem muito a ver com as opções linguísticas feitas pelos autores/falantes. Nesse sentido, reitero a importância do letramento crítico para que o leitor/ouvinte possa interpretar e se posicionar em relação às ideias expostas e, conseqüentemente, fazer a escolha dos vocábulos para tal posicionamento. Janks (2005) ainda destaca a importância do letramento crítico no processo de escolha lexical, no sentido de permitir que os leitores/ouvintes construam entendimentos a partir do que leem/ouvem, compreendendo e analisando criticamente o que o texto/discurso expressa. Além disso, a autora (2005) ainda afirma que as escolhas de palavras são marcadas por questões sociais e fatores históricos, que influenciam na produção e interpretação dos discursos. Janks (2016) afirma ainda que não há neutralidade em um texto, mas que ele é atravessado por questões sociais, ideológicas e afetivas.

Nesse sentido, Gil (2008, n. p.) declara que a escolha lexical “aponta diretamente para a realidade e para o entendimento de mundo dos enunciadores, podendo revelar estruturas sociais de dominação fundidas nas formas de vida cotidiana por meio dos discursos”. Logo, a

⁵ Texto original: “*At the lexical level, we know that words have not only conceptual meaning but also evaluative and expressive meaning. This is encoded in their valence, which may be positive, negative, or mixed*” (MACKENZIE e ALBA-JUEZ, 2019, p. 9).

seleção das palavras está ligada ao conhecimento de mundo, crenças e atitudes que quem a faz. Ela vai além do significado literal de cada palavra.

Segundo Rocha (2008, p. 146), “a escolha vocabular não tem nada de irrelevante nem é descompromissada em relação aos propósitos de um texto. Cada vocábulo selecionado tem sua função e um objetivo dentro do tecido textual”. Então, entendo que cada palavra escolhida tem seu objetivo e é fundamental na comunicação. Sendo assim, como cada palavra tem uma função e objetivo dentro do texto, ao investigar a seleção lexical, é relevante mencionar a dicotomia em relação ao significado e ao sentido das palavras conforme proposto por Vygotsky. Conforme aponta Oliveira (1995), o significado está atrelado ao significado literal da palavra, compartilhado por todos que a usam. Já o sentido envolve questões afetivas e tem a ver com o contexto de uso da palavra, o significado que aquele vocábulo tem para o indivíduo.

Essa relação do processo de escolha lexical com as questões afetivas é um outro ponto a se considerar, já que é de suma importância para este estudo. Mackenzie e Alba-Juez (2019, p. 9), ao mencionarem Schwarz-Friesel (2015, p. 167), afirmam que

As emoções podem ser expressas em três níveis diferentes: (1) sintomas corporais detectáveis (tremores, corar, etc.), (2) expressões não verbais (gestos, risos, etc.) e (3) verbalmente, através de entonação, interjeições, palavras afetivas, atos expressivos de fala, metáforas emocionais, implicações emocionais, etc.⁶

Então, os autores consideram tanto os elementos verbais, quanto os elementos não-verbais ao expressarmos as nossas emoções. Nesse mesmo sentido, Freitas (2013) salienta que as escolhas lexicais contribuem tanto para identificação de informações concretas, quanto subjetivas em um texto. Tais informações subjetivas poderiam ser sentimentos, avaliações, opiniões etc.

Em relação aos elementos gramaticais e à sintaxe, Bock (2008) relata que o autor/falante pode deixar a sua narrativa mais dinâmica ou mais dramática ao escolher determinados tempos verbais, por exemplo. Da mesma forma, Ochs e Schieffelin (1989), também reforçam que as manifestações afetivas podem ser identificadas na sintaxe, como na escolha do uso da voz passiva ou ativa, do discurso direto ou indireto, por exemplo.

De acordo com Ochs e Schieffelin (1989, p. 22), “o afeto permeia todo o sistema linguístico. Quase todos os aspectos variáveis do sistema linguístico são candidatos à

⁶ Texto original: “...emotions can be expressed on three different levels: (1) detectable bodily symptoms (trembling, blushing, etc.), (2) non-verbal expressions (gestures, laughter, etc.) and (3) verbally, through intonation, interjections, affective words, expressive speech acts, emotional metaphors, emotional implicatures, etc.” (MACKENZIE e ALBA-JUEZ, 2019, p. 9).

expressão de afeto. Em outras palavras, a língua tem um coração, assim como uma mente própria”⁷. As autoras ainda destacam a importância de se entender como essas questões que envolvem afeto se manifestam na linguagem.

Para finalizar, apoiada nos autores mencionados, afirmo que refletir sobre as escolhas lexicais por meio do letramento crítico é fundamental para a construção e negociação de sentidos entre os interlocutores. No presente trabalho, a minha escolha lexical enquanto professora da turma, muitas vezes, foi feita de modo a estimular e provocar reflexões e posicionamentos dos alunos diante das ideias discutidas.

No capítulo seguinte, trato da abordagem metodológica deste estudo, considerando a natureza, paradigmas, o contexto e os participantes da pesquisa, além de discorrer sobre a geração dos dados.

⁷ Texto original: “*Affect permeates the entire linguistic system. Almost any aspect of the linguistic system that is variable is a candidate for expressing affect. In other words, language has a heart as well as a mind of its own*” (OCHS e SCHIEFFELIN, 1989, p. 22).

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, indicarei a abordagem metodológica que conduziu esse trabalho, considerando o campo de investigação e paradigma em que o estudo está inserido. Descrevo também, o contexto em que a pesquisa foi realizada, os participantes envolvidos e as estratégias escolhidas para a geração dos dados.

3.1 A Linguística Aplicada e a Prática Exploratória como encaminhamento reflexivo e metodológico do estudo

Neste estudo, viso refletir criticamente sobre a importância do afeto no ensino e aprendizagem de inglês e na busca por entender a qualidade de vida durante as aulas remotas, devido à pandemia da Covid-19. Conforme explicitado no capítulo 1 desta dissertação, o trabalho se enquadra no campo da Linguística Aplicada, que se preocupa em observar a linguagem em uso, “inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores sociais” (FABRÍCIO, 2006). Ressalta-se a necessidade de se atrelar a teoria à prática e, segundo Moita Lopes (2006, p. 101):

Em uma LA que quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de *bricolage*, tendo em vista a multiplicidade de contextos sociais e daqueles que os vivem.

Em um diálogo com a Linguística Aplicada e no sentido de entender a complexidade da sala de aula e suas peculiaridades, e atingir o nível de reflexividade desejado, alinho-me à abordagem pedagógico-reflexiva da Prática Exploratória e seus princípios (MORAES BEZERRA, MILLER e CUNHA, 2007, p. 194), já descritos na seção 1.2 do capítulo 1 do trabalho.

Através dos seus princípios, a Prática Exploratória fundamenta o processo de reflexividade que envolve a pesquisa, na qual os participantes, que são ‘praticantes’ e não informantes (MILLER, 2010; MORAES BEZERRA, 2007), são considerados sujeitos ativos que, colaborativamente, têm um olhar atento, cuidadoso e desenvolvem o pensamento crítico,

ao questionar e gerar entendimentos sobre as suas práticas. Esse processo de ‘entendimento’ na PE é realizado através da interação, reflexão e discussão do que acontece em sala de aula e a sua relevância para todos os envolvidos. Daí surgem os *puzzles*, ou seja, ‘questões’ e não ‘problemas’ levantados na prática e vivência em sala de aula, coconstruídos pelos participantes, que buscam gerar entendimentos priorizando a qualidade de vida nesse ambiente (ALLWRIGHT, 2008).

3.2 Natureza do estudo e uma netnografia para pesquisar durante a Pandemia

Este trabalho se insere no paradigma interpretativista que, segundo Mason (1998, n. p.), está preocupado em como o mundo social é entendido, produzido e interpretado, baseando-se em “métodos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social em que foram gerados”. Logo, implica em uma visão subjetiva do conhecimento produzido e da realidade da qual eu e meus alunos participamos.

No paradigma interpretativista de pesquisa, é importante considerar e analisar minuciosamente o contexto de interação em que a pesquisa é desenvolvida, observando cada detalhe na busca por entender o que acontece no contexto social, sem generalizações ou uso de dados objetivos. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2008, p. 42), assegura que: “A pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações”.

Diferente do paradigma positivista, o paradigma interpretativista considera as práticas sociais e significados correntes ao observar o mundo; o pesquisador é um agente ativo e não somente um relator (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Além disso, os participantes envolvidos no presente trabalho são considerados sujeitos ativos no processo de coconstrução de conhecimento, conforme declara Freitas (2003, p. 29):

Considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna coparticipante do processo de pesquisa.

A natureza do presente estudo é de cunho qualitativo, uma vertente de pesquisa que é derivada das ciências sociais e se preocupa “com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 1994, p. 21), já que trato de questões e relações humanas, que têm

características sociais, culturais e subjetivas. Alinho-me a esse paradigma de pesquisa, considerando que “a verdade científica é sócio-historicamente construída” (MORAES BEZERRA, 2007, p. 39), assim sendo, busco construir entendimentos sobre a natureza das relações afetivas, sociais, e de aprendizagem.

Diferente da natureza de pesquisa advinda das ciências naturais, de cunho quantitativo, que preza pela objetividade, uniformidade, dados matemáticos, na qual os cientistas “apreendem dos fenômenos apenas a região visível, ecológica, morfológica e concreta” (MINAYO, 1994, p. 22), a pesquisa de natureza qualitativa é advinda das ciências sociais que “trabalham com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 1994, p. 21-22). Mesmo tendo especificidades em relação ao fazer científico, é importante salientar que não se trata de uma dicotomia, pois, ainda segundo Minayo (1994, p. 22), “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos [...] não se opõem. Ao contrário, se complementam (...)”.

Meu trabalho está ancorado na pesquisa qualitativa, pois nela também é possível investigar e buscar entendimentos considerando a complexidade do mundo social e as muitas vozes que o compõem, considerando as particularidades de cada contexto, por ser situada (DE GRANDE, 2011). Além disso, uma outra característica relevante é que essa natureza de pesquisa “exige uma aproximação baseada na simpatia, confiança, afeto, amizade, empatia, etc.” (MARTINS, 2004, p. 294), sendo assim, os participantes da presente pesquisa não são considerados meros objetos de estudo, mas, sim, sujeitos ativos que colaboram, têm pontos de vista e interpretações próprias, por trazerem consigo suas experiências sociais, pessoais e culturais.

O presente estudo também se ancora na pesquisa qualitativa de caráter autoetnográfico na qual, segundo Magalhães (2018, p. 19), o pesquisador não só fala pelos outros participantes, mas também pode “enfocar aspectos de sua própria experiência pessoal dentro do grupo do qual faz parte no contexto de pesquisa a fim de refletir sobre aspectos sociais e culturais”. Ainda de acordo com a autora (2018, p. 18), a “autoetnografia promove a reflexividade no processo de pesquisa”, ou seja, o pesquisador, que também é participante da pesquisa, é engajado reflexivamente e o seu envolvimento permite “transpor para o seu estudo as suas experiências emocionais, revelando detalhes da pesquisa” (2018, p. 18). Desta forma, o pesquisador, ao refletir sobre a sua prática, compreende a si mesmo, o contexto pesquisado e os indivíduos que fazem parte dele. Conforme aponta Pardo (2019, p. 34), é importante enfatizar que a pesquisa autoetnográfica

possui o caráter de uma autoanálise em seus mais diversos aspectos. Dentre alguns fatores, esta metodologia nos auxilia a questionar nossas próprias práticas, nossas vaidades, bem como nossas identidades. Ao mesmo tempo, nos fornece subsídios para que possamos promover mudanças a partir da reflexão crítica acerca da nossa atuação enquanto professores pesquisadores.

Ainda segundo o autor (2019, p. 26), no contexto escolar, o professor/ autoetnógrafo precisa utilizar “diversos instrumentos diferentes (anotações no diário de campo, fotografias, gravações de áudio ou vídeo, etc)” para a geração de dados, sendo possível “revisitar suas práticas e, posteriormente, construir sentido das situações vivenciadas”. Além disso, ao mesmo tempo em que o professor/ autoetnógrafo ministra a sua aula, ele observa “de forma participante os eventos ocorridos durante sua própria prática pedagógica” (2019, p. 26).

Em relação à realização deste trabalho em um ambiente virtual de ensino e interação, destaco que, de acordo com Kozinets (2014, p. 72):

A netnografia é uma abordagem da pesquisa on-line de observação participante que segue um conjunto de procedimentos e protocolos distintos. A netnografia é apropriada para o estudo tanto de comunidades virtuais quanto de comunidades e culturas que manifestam interações sociais importantes virtualmente.

Sendo assim, considerando que, devido a Pandemia da Covid-19, a geração dos dados do presente estudo foi realizada através de plataformas on-line (*Google classroom*, *Google Meet*), penso ser relevante mencionar que o estudo tem características de uma netnografia, conforme aponta a definição acima. Trata-se, portanto, de uma interação social entre alunos e professora, que ocorreu virtualmente, em um momento atípico, mas muito relevante. Na seção seguinte, descrevo o contexto em que a pesquisa foi realizada.

3.3 Contexto de pesquisa: A escola, o ensino remoto e a sala de aula virtual

O contexto em que a pesquisa foi realizada se trata de uma escola da Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro, localizada em São Gonçalo, onde eu leciono inglês há seis anos. Trata-se de uma escola com uma boa estrutura física e organização. Em princípio, usamos alguns dos dois tempos de cinquenta minutos das aulas de inglês semanais que temos para que, através das Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório e das Conversas Exploratórias, pudéssemos buscar entender a importância do afeto, positivo ou negativo, no processo de ensino e aprendizagem de inglês na escola pública e nas questões que permeiam a nossa sala de aula.

Entretanto, com a situação pandêmica em que o mundo se encontra desde março de 2020, a realidade das aulas presenciais foi abruptamente modificada para um ambiente virtual e, ao longo do ano, todas as atividades, aulas, avaliações e conversas aconteceram através do ensino remoto. Assim sendo, o contexto da pesquisa passou a ser um ambiente virtual de ensino.

A Rede Pública Estadual de ensino do Rio de Janeiro usou como suporte para as aulas remotas das escolas as plataformas *Google Classroom*, *Google Meet* e o aplicativo *Applique-se* - posteriormente, no início do ano de 2021. Na plataforma *Google Classroom*, uma sala de aula virtual para cada turma da escola foi criada e nela havia ambientes virtuais para cada disciplina. A postagem das atividades, no caso da língua inglesa, era realizada uma vez por semana, preferencialmente, no dia e horário da aula com a referida turma. Os alunos tinham um prazo para a realização e envio da atividade, já que nem todos conseguiam acessar a plataforma nos dias e horários das aulas. Muitos alunos, por exemplo, dependiam que os responsáveis chegassem em casa do trabalho ou de seus afazeres para acessar a plataforma, já que aquele era o único aparelho celular da família.

As aulas on-line aconteciam pelo *Google Meet*, com agendamento prévio de dia e horário com os alunos da turma através do “mural” da sala de aula virtual. No entanto, o maior empecilho para nós foi a necessidade de os alunos terem dados móveis ou uma rede *wi-fi* disponíveis para o acesso, o que restringia, consideravelmente, a quantidade de alunos que conseguiam participar das aulas.

O aplicativo *Applique-se* não foi usado durante o processo de pesquisa deste estudo, pois só foi disponibilizado em 2021, devido à necessidade de oferecer aos estudantes acesso ao material didático, avisos e aulas, sem que houvesse gasto pessoal do uso de dados para que os alunos e alunas pudessem se conectar à internet. Sendo assim, conforme descrito no *site* da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro⁸ (2021):

O Applique-se é o aplicativo de ensino remoto da rede estadual fluminense. Ele oferece a estudantes e professores conteúdos digitais como: videoaulas, podcasts e material de apoio para estudos e atividades. Todas as disciplinas dos Ensinos Fundamental, Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) estão ali e a navegação é gratuita. O app também tem funções de videoconferência e chat, importantes para a troca entre os educadores e suas turmas.

Professores e alunos precisaram se adaptar às mudanças rapidamente: acesso diário às plataformas, gravação de aulas em vídeos, uso de diferentes ferramentas digitais, inúmeras reuniões pedagógicas em plataformas on-line, preenchimento de documentos, adaptação de

⁸ Disponível em: <https://www.seeduc.rj.gov.br/applique-se> . Acesso em 19/03/2022.

atividades etc. Conforme salienta Costin (2020):

Dentro de todo este processo de transição da educação, professores estão se desdobrando para minimizar os danos da falta de internet em determinadas áreas. Muitos que nem tinham competências digitais, se atualizaram, e, mesmo que em condições precárias, continuam fazendo seu trabalho.

Esse processo de adaptação foi difícil, pois também foi embalado por um esgotamento emocional e mental muito grande, principalmente, devido ao medo das incertezas e a solidão que o isolamento social e a quarentena exigiam. Ao mesmo tempo em que a pandemia envolve todas as pessoas de todo o mundo, é preciso seguir e “enfrentar” o vírus, preferencialmente, sozinho. Como reitera Souza Santos (2020, p. 7):

Sabemos que a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mas mesmo assim cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática. A etimologia do termo pandemia diz isso mesmo: todo o povo. A tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos.

É certo que a desigualdade social é grande em nosso país e, na situação pandêmica ela ficou ainda mais visível. Em relação aos alunos e à dificuldade de participação nas aulas em um contexto virtual de ensino, segundo dados do estudo “acesso domiciliar à *internet* e ensino remoto durante a pandemia”, realizado pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) em agosto de 2020, “cerca de seis milhões de estudantes, desde a pré-escola até a pós-graduação, não têm acesso à *internet* banda larga ou 3G/4G em casa”. Além disso, o estudo evidencia que os estudantes do ensino fundamental foram os mais atingidos, junto com os anos iniciais e finais, que somavam mais de 4,35 milhões de alunos sem acesso, dos quais 4,23 milhões são de escolas públicas.

Como já opinei anteriormente, entendo a experiência de lecionar inglês em escolas públicas como desafiadora. Nesse período pandêmico e frente à toda explícita desigualdade social e ao novo contexto virtual de ensino, a educação, os professores, os estudantes e toda a comunidade escolar precisam resistir. Resistir para se adaptar, para mudar, para seguir. Sobre resistir, Streck, na obra “Pedagogia da Resistência” (2021, p. 13), diz:

Resistir é lutar para dar continuidade da vida e para a qualidade dessa vida. Isso diz respeito hoje à ameaça à vida no nosso planeta, mas também, em um plano mais imediato, à miséria que se acentuou neste tempo de pandemia.

Nas próximas seções, apresento os participantes envolvidos no estudo e descrevo as estratégias escolhidas para a geração dos dados da pesquisa.

3.4 Os participantes

A pesquisa foi realizada com alunos do nono ano do Ensino Fundamental II. Na época, eles tinham idades entre 13 e 15 anos. São adolescentes por quem tenho um enorme carinho e criei estreitos laços afetivos, já que muitos deles foram meus alunos nos anos escolares anteriores, além de serem participativos e parceiros.

Os alunos e alunas da turma, presencialmente, gostavam de realizar trabalhos em grupos, participar de feiras e colaborar durante as aulas. Agitação e conversas sempre fizeram parte da nossa sala de aula, positivamente, pois os alunos e alunas são muito comunicativos, mas nunca desrespeitosos. Sempre houve muita troca e diálogo.

Com a necessidade do ensino remoto devido à pandemia da Covid-19, todos nós precisamos nos adaptar. Foi criado um grupo de *Whatsapp* da turma, para que a comunicação e troca de informações acontecessem de forma mais eficiente. Durante as aulas on-line, por exemplo, usávamos o *Google Meet* e, muitas vezes, os alunos me auxiliavam e davam dicas para usar os recursos de áudio e vídeo da plataforma, para que pudéssemos aproveitar ainda mais o tempo de aula e realizar outras atividades com músicas, vídeos, jogos on-line etc. O aluno, que neste trabalho chamo de Pedro, além de ser o representante da turma, participou de todas as atividades e aulas e foi extremamente solícito tanto comigo, quanto com os colegas da turma, sempre preocupado em ajudar na organização e troca de informações.

A turma era composta por 38 alunos, porém, nem todos tinham computador ou celular com acesso à *internet* para realizar as atividades na sala de aula virtual ou participar das aulas on-line, infelizmente. É possível perceber essa falta de acesso e, consequentemente, baixa participação, através da quantidade de respostas enviadas nas APPEs no capítulo referente à análise dos dados gerados. O mesmo aconteceu durante as aulas on-line e, mesmo com toda a dificuldade, os alunos que conseguiam acessar participavam das aulas nos horários marcados, poucos acionaram as câmeras, mas a maioria contribuía com os microfones ligados ou com comentários pelo *chat*.

Nesse sentido, destaco a participação dos alunos e alunas durante o nosso primeiro encontro on-line. Neste estudo, uso pseudônimos para me referir aos alunos que participaram da primeira Conversa Exploratória que tivemos, conforme pode ser visto nos fragmentos selecionados, na seção 4.2. Considero importante escrever um pouco sobre algumas características desses alunos e alunas, que contribuíram de forma significativa para que aquele momento de interação fosse ainda mais enriquecedor, de trocas e reflexões: Ellen é uma aluna

organizada e comunicativa, ela era vice-representante da turma, e realizou todas as atividades on-line; Gisele é uma aluna questionadora e falante, que mudou a sua rotina de horários e estudos durante a quarentena; Pedro, como já mencionei, é solícito e procura ajudar a todos, além de ser um ótimo aluno, organizado e crítico; Gabriel adora tecnologia, jogos e, geralmente, nos ajudava com o uso dos recursos das plataformas virtuais; Paulo adora música, inclusive internacionais, e sempre levava a sua caixinha de som para usarmos durante as aulas de inglês na escola; Giuliana é tímida, não conversa muito, mas é uma excelente aluna, participativa e gostava de fazer as atividades de inglês; Bruna é muito comunicativa, adora conversar sobre músicas em inglês e futebol, foi muito participativa nos encontros on-line; Camila é organizada e pontual, boa aluna, disse não ter mudado os horários de estudo durante as aulas remotas; Fernando era um dos poucos que ligava a câmera nossos encontros on-line e costumava ser quieto nas aulas presenciais; Duda é uma ótima aluna, curiosa e muito preocupada em ajudar os colegas; Karla e Laura são boas alunas e muito amigas, então, sempre pediam para que fizéssemos atividades em grupos e projetos. Victor era um aluno faltoso nas aulas presenciais, por morar mais distante da escola, mas participou da maioria das atividades on-line que realizamos.

3.5 A geração de dados: As Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório e as Conversas Exploratórias

Os dados dessa pesquisa foram gerados e registrados por meio da realização das Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPEs) em modelos de formulário do *Google*, nas quais as respostas dos alunos eram salvas automaticamente no meu *Drive* pessoal, para posterior análise e correção (quando fosse necessário). Além disso, foram gerados dados durante aulas on-line, através da plataforma *Google Meet*, nas quais realizamos as conversas exploratórias, que foram gravadas, para posterior seleção de trechos e análise.

A diretora da escola assinou a carta de anuência institucional, documento, cuja cópia encontra-se em anexo, que autoriza a realização da pesquisa, apresentada e realizada por mim, professora de inglês da turma. De acordo com a direção da escola, no ato da matrícula, os responsáveis assinam um documento que permite que os estudantes participem de atividades e pesquisas com fins educacionais, assim sendo, tive permissão da escola para a realização do trabalho.

Além disso, cabe ressaltar que, para a realização do estudo, tive a aprovação do meu projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil. Por questões éticas, o nome da escola onde a pesquisa foi realizada não será mencionado, assim como os nomes dos participantes serão substituídos por nomes fictícios.

4 ANÁLISE DOS DADOS

No presente capítulo, realizo uma análise dos dados gerados e selecionados, com base no referencial teórico que sustenta este trabalho. Primeiramente, tratarei das Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPEs) que realizei no formato de *Google Forms* com os alunos da turma de nono ano escolar, através da plataforma *Google Classroom*, em busca de entendimentos sobre: como eles estavam se sentido durante o período pandêmico e as aulas remotas; quais as expectativas e planos para o futuro deles e para a próxima etapa de ensino, o Ensino Médio; e, por fim, a visão deles em relação ao ano de 2020 e como eles imaginavam ou o que desejavam para o ano de 2021.

As perguntas das APPEs e as contribuições dos alunos estão organizadas em treze quadros ao longo das subseções 4.1.1, 4.1.2 e 4.1.3, seguidas da análise desses dados. Depois, analisarei alguns trechos selecionados e transcritos das conversas exploratórias on-line que realizamos pelo *Google Meet*, a fim de refletir sobre as questões instigantes iniciais que motivaram a pesquisa e embasaram a construção das questões das APPEs e também, sobre os *puzzles* que surgiram durante as conversas.

4.1 Gerando entendimentos através das APPEs

Ao mesmo tempo em que planejo as minhas aulas para ensinar os conteúdos necessários das aulas de inglês em cada ano escolar, sempre tive a preocupação de levar para a sala de aula questões que estimulem a reflexão dos alunos e alunas acerca de assuntos diversos, seja por meio de trechos de músicas, um vídeo, uma notícia, uma imagem. Eu sempre quero ouvi-los.

Durante a pandemia e o período de aulas remotas não foi diferente. Então, como em uma das nossas conversas on-line os alunos presentes disseram que as atividades em formato de formulários (*Google Forms*) eram bem melhores, pois eles conseguiam enviar as respostas assim que terminavam, pelo celular, computador, *tablet*, sem precisar tirar uma foto ou utilizar outros recursos para que o professor tivesse acesso, resolvi organizar alguns formulários em que eu pudesse, de alguma maneira, buscar entender como os alunos do 9º ano estavam enfrentando o período pandêmico, assim como “ouvir” o que eles tinham a dizer

sobre os *puzzles* que motivaram esta pesquisa: [a] Quais são os aspectos positivos e negativos das aulas remotas?; [b] As emoções e sentimentos (medo, ansiedade, desmotivação...) foram potencializados pelo ensino remoto no período pandêmico? Por quê?; [c] Quais as expectativas, sentimentos e questionamentos que os meus alunos têm em relação à nova etapa - Ensino Médio?; [d] Por que aprender inglês pode ou não contribuir para o futuro desses adolescentes?

É pertinente mencionar que as questões formuladas nas três APPEs foram escritas em português, pois, a meu ver, naquele momento de incertezas e mudanças por conta da pandemia e, conseqüentemente, das aulas remotas e um menor contato comigo e com os outros colegas, os alunos se sentiriam mais à vontade em responder questões pessoais na sua língua materna, já que ao aprender uma segunda língua, o aprendiz recorre ao sistema linguístico da língua materna para processar e produzir a segunda (CASTRO, 2002). Em algumas das questões, os alunos podiam responder em português, mas eu também os incentivava a pesquisar o significado das palavras em inglês. Além disso, os *puzzles* iniciais da pesquisa, como podem ser vistos acima, estão em português e o objetivo das APPEs era buscar entendimentos acerca dessas questões. As atividades em relação aos aspectos semânticos, lexicais, sintáticos da língua inglesa apropriados ao 9º ano escolar foram trabalhadas em outros formulários, arquivos em PDF e vídeos postados na plataforma e durante alguns encontros on-line.

Portanto, nas subseções a seguir, faço uma breve descrição de cada Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório (APPE), seus temas e objetivos, menciono a quantidade de alunos que responderam a cada uma delas, organizo em quadros cada questão e as respostas enviadas pelos alunos e realizo a análise dos dados gerados, com base no referencial teórico deste estudo.

4.1.1 APPE 1: *Talking about feelings and emotions*

A primeira Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório selecionada teve como tema: “*Talking about feelings and emotions*”. A atividade foi desenvolvida por mim em modelo de formulário do *Google (Google Forms)*, com três questões discursivas e um vídeo de apoio. O objetivo era ensinar o conteúdo lexical da língua inglesa referente aos

sentimentos e emoções, através do vídeo⁹. Também era meu objetivo com essa APPE fazer os alunos refletirem acerca do momento pandêmico no qual estávamos atravessando e terem a oportunidade de escrever sobre os seus sentimentos. Um total de 14 alunos responderam ao formulário.

Quadro 1 - O que temos sentido durante a Pandemia? Como você tem se sentido? Responda em português, mas também pesquise e escreva a palavra em inglês

O que temos sentido durante a Pandemia? Como você tem se sentido? Responda em português, mas também pesquise e escreva a palavra em inglês:	
Ellen:	Sad because there are many people dying, starving, unemployed etc, and the saddest thing is that no one moves to help these fables who are suffering ... regrettable this whole situation.
Eliana:	Muito <i>angry</i> , pois não posso sair de casa e passar o dia com os <i>Friends</i> .
Luiza:	Anxiety.
Bruno:	Saudade da rotina como era antes (<i>miss</i>)
Pedro:	Bom, nesse tempo de pandemia... I have been feeling very sad, confused and a little hopeless.
Giuliana:	Eu me sinto bem pois passo mais tempo com minha família, mas tem pessoas que se sentem presas dentro de casa e se sentem sufocadas com as máscaras. I feel good because I spend more time with my family, but there are people who feel trapped inside the house and feel suffocated with the masks.
Beatriz:	Sad. For doing nothing in this pandemic.
Laura:	na pandemia uns dos maiores sentimentos que senti foi a ansiedade(<i>anxiety</i>) e o nervosismo(<i>nervousness</i>),pelo fato de eu querer que acabe tudo isso e que nós <i>voltamos</i> a viver e não sobreviver como atualmente.
Julie:	Eu tenho me sentido <i>sad</i> por ficar em casa, e sinto falta de antes, poder sair de casa e até ir à escola.
Júlia:	tenho sentido muito <i>bored</i>

⁹ O link do vídeo utilizado na atividade encontra-se no Apêndice A.

Maycon:	Preocupação. Concern
Karla:	I'm feeling upset, because it delayed my life in some situations. Eu estou me sentindo chateada, pois atrasou minha vida em algumas situações.
Camila:	Um pouco chateada com saudades de amigos e familiares distantes.
Letícia:	Eu tenho trabalhado a noite e ido à igreja. I have been working at night and going to church.

Nesta primeira questão, a minha intenção era estimular a reflexão acerca da pandemia e as emoções que envolviam esse período, além de buscar entender como os meus alunos estavam se sentindo naquele momento. O objetivo não era analisar ou corrigir questões estruturais e gramaticais da língua inglesa. Então, nas três questões desta atividade, deixei claro aos alunos que eles poderiam responder em português, mas sugeri que pesquisassem as palavras em inglês também.

Primeiro, percebo que nas 14 respostas enviadas pelos alunos, praticamente em todas há menção à alguma palavra ou expressão ligada a afetos negativos (OCHS e SCHIEFFELIN, 1989), tais como: *sad, angry, confused, hopeless, nervousness, bored, anxiety, upset*. Muitos desses alunos que associaram a situação pandêmica aos sentimentos negativos, mencionaram o fato de não estarem fazendo nada ou não poderem sair de casa, bem como que sentiam saudades de estarem com os amigos e familiares e até de ir à escola. Observo, então, que esses alunos sentiam falta do contato, da interação e das relações sociais em sala de aula ou não (JORDÃO, 2011), impedidas pela quarentena e pelo distanciamento social.

Apenas a aluna Giuliana disse se sentir bem, pois podia passar mais tempo com a família. Porém, compreendo que ela se posiciona criticamente (MENEZES DE SOUZA, 2011) ao reconhecer que, embora ela se sinta assim, há “pessoas que se sentem presas dentro de casa e se sentem sufocadas com as máscaras”. Identifico o sentimento de preocupação em sua resposta, assim como nas respostas do Maycon (*concern*), da Laura, que afirma querer que “tudo isso acabe para que nós voltemos a viver e não só sobreviver” e da Ellen que menciona o falecimento de muitas pessoas, à fome, ao desemprego, ou seja, a aluna reconhece que desigualdade social e a miséria aumentaram na pandemia (STRECK, 2021).

A aluna Letícia diz que tem “trabalhado à noite e ido à igreja”. Achei a resposta interessante e, entendi que, talvez ela tenha decidido compartilhar um pouco da sua rotina para ilustrar que, até então, não havia tido muitas mudanças e/ou adaptações e a sua vida

seguia “normalmente”. No entanto, ela não informou como ela se sentia em relação a essa rotina.

Quadro 2 - Se você fosse um sentimento, qual seria? Responda em português, mas também pesquise a palavra em inglês

Se você fosse um sentimento, qual seria? Responda em português, mas também pesquise a palavra em inglês:	
Ellen:	Empatia e compaixão - joy and compassion.
Eliana:	Sad.
Luiza:	Discouragement.
Bruno:	Esperança (hope).
Pedro:	Nesse momento a insegurança. At that moment the insecurity.
Giuliana:	Feliz, happy..
Beatriz:	Joy. Joy.
Laura:	alegria(joy),se eu fosse um sentimento queria ser a esperança(hope).
Julie:	Happy
Júlia:	eu seria o sentimento envy
Maycon:	Tédio. Boredom
Karla:	Sadness .Tristeza
Camila:	Tristeza,por que estou com saudades de amigos e familiares distantes
Letícia:	Felicidade

Na sequência, nesta questão 2, propositalmente, pergunto aos alunos sobre qual sentimento eles seriam se pudessem escolher, sem mencionar o delicado período pandêmico inicial que estávamos atravessando, a fim de perceber se levariam isso em conta na escolha,

ou se escolheriam com base na sua personalidade e/ ou identidades (OLIVEIRA e WILSON, 2010), que são construídas em contextos variados.

Dos 14 alunos que responderam, 7 atrelaram o sentimento que escolheriam à instância afetiva negativa e os outros 7 à positiva. Assim como nas respostas da questão 1, os alunos mencionaram palavras que expressam emoções negativas, como: *sad, discouragement, insecurity, envy, boredom, sadness*. No entanto, outros escolheram vocábulos que expressam emoções positivas, como: *joy, compassion, happy, happiness, hope* (OCHS e SCHIEFFELIN, 1989).

A fim de buscar entendimentos sobre as escolhas dos alunos, na questão 3, pedi que explicassem o porquê de terem escolhido tal palavra/ sentimento.

Quadro 3 - Por que você seria este sentimento? Por que você o escolheu? Pode responder em português ou inglês

Por que você seria este sentimento? Por que você o escolheu? Pode responder em português ou inglês.	
Ellen:	Escolhi esses sentimentos porque são os que verdadeiramente me definem, pois isso é o que falta no mundo, paixão significa sofrer, compaixão é sofrer com alguém, a empatia é um sentimento mais amplo.
Eliana:	Por que tem muitas pessoas morrendo, muitas famílias chorando e isso é muito triste.
Luiza:	Escolhi este sentimento pois é como estou agora, mas acredito que a maioria das pessoas está assim como eu.
Bruno:	Porque é importante ter esperança em todas as ocasiões
Pedro:	Por tudo que vem acontecendo, sem saber o que pode acontecer daqui para frente, inseguro com meus objetivos de não conseguir realizá-los etc...
Giuliana:	Porque eu me sinto feliz passando mais tempo com a minha família e tenho aprendido várias coisas nesse tempo. Porque ele expressa o que eu sinto. Because I feel happy spending more time with my family and I have learned a lot of things in that time. Because it expresses what I feel.
Beatriz:	Because today is a special day for me. Because I'd rather smile than cry.
Laura:	Hoje acordei alegre, escolhi pq mesmo as vezes mesmo eu não estando em bom dia eu tento ser alegre também, como diz o ditado "a

	esperança é a última que morre" por esse fato nunca devemos perder a esperança em nada.
Julie:	Porque eu sou uma pessoa happy
Júlia:	I would be this feeling not because I anger others but cuz anger is my favorite character of divertidamente
Maycon:	Porque com essa quarentena eu fico muito entediado
Karla:	Pelas minhas situações pessoais .Eu escolhi esse sentimento, pelas situações que eu estou passando pela minha vida, e pela saudades de familiares e amigos.
Camila:	Eu escolhi esse sentimento por citações que aconteceram na minha vida nesse período e por saudades de amigos e familiares distantes
Letícia:	Porque sou mt grata a Deus por me guardar todos os dias, pelo acordar da manhã e poder respirar.... escolhi porque estou feliz, nessa pandemia consegui um trabalho, logo no começo e é isso...

Ao analisar as respostas dos alunos para justificarem a escolha da palavra/ sentimento, percebi que os alunos que optaram por palavras que transmitem afetos negativos associaram a escolha do sentimento que seriam à situação pandêmica, à quarentena e ao distanciamento social, já que eles mencionaram “saudades de familiares e amigos”, “porque tem pessoas morrendo e muitas famílias chorando”, por estarem “inseguro com os objetivos, de não conseguir realizá-los” etc. Destaco esse último comentário selecionado, do aluno Pedro, pois entendo a sua insegurança dada à crença (BARCELOS, 2006) que ele tem, diante das incertezas do momento, de que as mudanças da pandemia poderão interferir na concretização dos seus objetivos futuros. A aluna Luiza, que escolheu a palavra “raiva”, justifica que não escolheu por sentir raiva das pessoas, mas ela fez uma conexão da atividade ao filme “Divertida Mente”, no qual as personagens representam emoções, e a personagem que ela mais gosta é a “Raiva”.

Com um olhar diferente sobre a escolha e apontando para os afetos positivos (MACKENZIE e ALBA-JUEZ, 2019), no sentido de caracterizarem as suas personalidades, como se veem, suas identidades (OLIVEIRA e WILSON, 2010), duas alunas afirmaram que: “escolhi esses sentimentos porque são os que verdadeiramente me definem” e “eu sou uma pessoa *happy*”. Acho interessante ressaltar que, mesmo atrelando o sentimento que escolheram à pandemia, alguns alunos assim o fizeram, demonstrando afetos positivos, ao valorizarem os momentos junto da família, além dos aprendizados construídos nesse período

e ao mencionarem crenças de que a situação melhoraria no futuro: “importante ter esperança em todas as ocasiões”, “é melhor sorrir do que chorar”, “eu me sinto feliz passando mais tempo com a minha família e tenho aprendido várias coisas nesse tempo”, “mesmo eu não estando em bom dia eu tento ser alegre também, como diz o ditado, ‘a esperança é a última que morre’, por esse fato nunca devemos perder a esperança em nada”.

Ao analisar as respostas deste quadro 3, pude entender o porquê de a aluna Letícia ter contado um pouco da sua rotina na questão 1 (Quadro 1), em vez de mencionar como estava se sentindo durante a pandemia. A aluna declara que ela seria o sentimento “felicidade”, e justifica: “sou [muito] grata a Deus por me guardar todos os dias, pelo acordar de manhã e poder respirar... escolhi porque estou feliz, nessa pandemia consegui um trabalho, logo no começo”. Ela estava feliz com o que havia conquistado e eu creio que tinha muita importância naquele momento para a sua vida e realidade.

4.1.2 APPE 2: *Thinking about my future*

A segunda Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório teve como tema: “*Thinking about my future*”. A atividade foi desenvolvida por mim em modelo de formulário do *Google (Google Forms)*, com cinco questões discursivas e um vídeo de apoio¹⁰. O objetivo era realizar mais uma atividade sobre futuro, já que havíamos estudado as maneiras de expressarmos ideias no futuro em inglês usando “*will*” e “*going to*” em um outro formulário. Dessa vez, então, não focaremos apenas na estrutura gramatical da língua, mas na reflexão sobre os planos, metas, expectativas que os alunos tinham sobre a vida pessoal, envolvendo planos e etapas futuras. Um total de 12 alunos responderam ao formulário.

Quadro 4 - Você já parou para pensar no seu futuro? O que você espera dele? Quais são seus planos?

Você já parou para pensar no seu futuro? O que você espera dele? Quais são seus planos?	
Victor:	Sim, planejo fazer faculdade de Ciência da Computação.

¹⁰ O link do vídeo utilizado na atividade encontra-se no Apêndice B.

Ellen:	Sim, todos os dias da minha vida pergunto a Deus como vai ser por que as coisas estão piorando e se depender da política, muitos talvez não verão o sol nascer...então pergunto para Deus por que ele que me dá forças para levantar é ele que me dá vida, o ar que respiro vem dele!!!
Giuliana:	Sim. Que ele seja muito bom pra mim e para outras pessoas. Me formar em medicina e culinária.
Pedro:	Bom, já pensei sim! Eu espero que ele seja o jeito de em grande parte imagino. Meus planos são evoluir profissionalmente, ter meus sucessos, minhas conquistas e poder viver a vida intensamente.
Júlia:	Espero muita coisa do meu futuro, como uma família e ser bem feliz. Meus planos são poder completar minha faculdade e ter o meu emprego dos sonhos logo.
Bruna:	Não. Eu espero que seja bom, são tantos planos pra citar
Luiza:	Já. Eu espero que daqui alguns anos eu esteja fazendo faculdade de psicologia.
Gisele:	não sei ainda.
Ronald:	Sim. Muito bom. Entrar no exército, servir 5 anos e trocar para a marinha e me aposentar lá.
Willian:	Sim, espero que eu possa ter um trabalho bom que eu goste uma família, meus planos são fazer uma faculdade que nao sei qual é ainda mas vou descobrir até acabar a escola
Joice:	Sempre penso nele, espero que eu consiga alcançar todas as minhas metas, crescer na vida e dar orgulho para minha família.
Gabriel:	Meus planos é dar o melhor para minha família.

Pensar no futuro envolve sonhos, planos, emoções. Na primeira questão desta APPE, instigo os alunos a refletirem sobre suas expectativas e anseios em relação ao que esperaram e/ou acreditam que conquistarão e/ou realizarão no futuro.

Dos doze alunos que responderam o formulário, dois alunos comentaram que ainda não pararam pra pensar no futuro deles, todavia, a aluna Bruna menciona que ela espera que ele seja bom e que tem “muitos planos pra citar”. Outros dez alunos expõem que já pararam para pensar no futuro deles e mencionam a construção de família, carreiras profissionais, vida acadêmica, objetivos e metas alcançadas, poder ajudar a família, fé, ter sucesso e evoluir, ter

muitos planos, dentre outros aspectos. Ancorada em Barcelos (2006), ressalto que as crenças são construções da realidade e maneiras de ver e perceber essas realidades, logo, nas respostas dos alunos que afirmam já terem pensado no futuro, percebo que há crenças de que a vida será melhor, que eles conquistarão o que de fato almejam e poderão até ascender socialmente. Entendo essas crenças como algo positivo, se funcionarem como motivação e combustível para buscarem o que consideram ser melhor e não desistirem dos seus sonhos e planos.

Quadro 5 - Esse momento de Pandemia fez com que você mudasse seus planos? Por quê?

Esse momento de Pandemia fez com que você mudasse seus planos? Por quê?	
Victor:	Não, porque ainda posso aprender pela <i>internet</i> .
Ellen:	Sim, muitas coisas mudaram, e meus planos, sentimentos e pensamentos também mudaram!
Giuliana:	Não. Porque tive mais tempo para pensar no que eu ia fazer no futuro.
Pedro:	Por um lado sim, pois me privou de muitas coisas e fez com que adiasse diversos objetivos.
Júlia:	Não mudei não, continuo fazendo as mesmas coisas que sempre fiz, não foi necessário mudar.
Bruna:	Sim. Porque eu tenho q seguir as medidas de proteção e está tudo meio que parado
Luiza:	Na verdade só agora, nessa pandemia, que eu parei para pensar o que eu realmente quero fazer futuramente.
Gisele:	não.
Ronald:	Não. Pq não.
Willian:	Não, continuo com os mesmos planos de continuar a estudar e terminar o ensino
Joice:	Não, só fez que me desse mais vontade para querer seguir meus sonhos e meus planos.
Gabriel:	Não muito, meus planos desse ano era terminar o ensino fundamental

Na segunda questão da APPE, perguntei aos alunos se a pandemia interferiria nos planos deles e apenas três alunos apontaram para alguma mudança no que haviam imaginado

para o futuro, em decorrência da crise pandêmica. A Ellen relata que “muitas coisas mudaram”, assim como seus planos e sentimentos. Pedro afirma que a pandemia o “privou de muitas coisas e fez com que adiasse diversos objetivos”. Acredito que ao se referir à quarentena, Bruna diz que ela tem que “seguir as medidas de proteção e está tudo meio parado”. Entendo que a escolha lexical (GIL, 2008) da palavra “parado” aponte para aquilo que ela não conseguirá realizar no tempo em que ela imaginava, logo seus planos sofreram ou ainda sofrerão mudanças.

Outros alunos atrelaram seus planos à vida escolar e, para eles, a pandemia não acarretará em mudanças: “meus planos desse ano era terminar o ensino fundamental”, “continuo com os mesmos planos de continuar a estudar e terminar o ensino”, “ainda posso aprender pela *internet*.”.

Destaco os alunos que, a meu ver, encararam a quarentena como uma oportunidade de terem mais tempo para refletirem sobre suas expectativas e planos. Logo, a pandemia, nesse caso, não os fez mudar os planos, pelo contrário, fez com que eles pensassem mais nisso: “na verdade só agora, nessa pandemia, que eu parei para pensar o que eu realmente quero fazer futuramente”, “tive mais tempo para pensar no que eu ia fazer no futuro” e “só fez que me desse mais vontade para querer seguir meus sonhos e meus planos”.

Quadro 6 - Por que aprender inglês pode contribuir de alguma forma para os seus planos no futuro?

Por que aprender inglês pode contribuir de alguma forma para os seus planos no futuro?	
Victor:	Porque fazendo Ciência da Computação eu também vou aprender programação e programação é em inglês.
Ellen:	Por que se um dia eu trabalhar e preciso ter experiência em outro idioma para que eu possa crescer e aumentar as minhas chances de emprego.
Giuliana:	Para caso eu me mude para países que falem inglês eu possa aprimorar algumas técnicas.
Pedro:	Pois ter uma formação de outra língua faz total diferença, tanto para trabalhar, tanto para um dia viajar e conseguir um diálogo fluentemente com aquela pessoa nativa! Mas para mim o mais importante é por conta da carreira que quero seguir.
Júlia:	Se precisar na hora do seu emprego, quando quiser viajar pelo mundo, sempre importante já estar preparado

Bruna:	Porque o inglês é uma língua universal, muitas das pessoas falam o inglês
Luiza:	Porque em alguns empregos necessita saber inglês.
Gisele:	Porque se algum dia eu precisar ou quiser viajar para algum outro país, eu irei precisar do inglês.
Ronald:	Pq o inglês é uma língua universal e todo mundo fala que é essencial, então por isso é bom aprender
Willian:	Abrir portas profissionais por isso acho muito importante
Joice:	Bom, o inglês hoje é muito importante para quem quer crescer na vida, pois muitas empresas pedem para ter o curso de inglês ou saber falar.
Gabriel:	Com o inglês eu posso ter mais oportunidades

Conforme aponta Barcelos (2001), as crenças dizem respeito às ideias e opiniões que tanto professores, quanto alunos têm do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Nesta segunda questão, no quadro 6, indago os alunos acerca das possíveis contribuições do aprendizado de inglês para os seus planos futuros. As crenças dos alunos sobre os possíveis benefícios do ensino e aprendizagem de inglês estão ligados ao fato de ser uma língua universal, ao mercado de trabalho, ao curso que desejam estudar na universidade, às viagens e à comunicação em outros países etc.

Alguns alunos acreditam que a língua inglesa, enquanto língua global (RAJAGOPALAN, 2003), poderá contribuir positivamente: “com o inglês eu posso ter mais oportunidades”, “[porque] o inglês é uma língua universal e todo mundo fala que é essencial, então por isso é bom aprender”, “porque o inglês é uma língua universal, muitas das pessoas falam o inglês”.

Grande parte dos alunos considerou a contribuição do inglês atrelada às carreiras e profissões que querem seguir: “se um dia eu trabalhar e preciso ter experiência em outro idioma para que eu possa crescer e aumentar as minhas chances de emprego”, “para mim o mais importante é por conta da carreira que quero seguir”, “Se precisar na hora do seu emprego (...) sempre importante já estar preparado”, “em alguns empregos necessita saber inglês”, “abrir portas profissionais”, “muitas empresas pedem para ter o curso de inglês ou saber falar”, “fazendo Ciência da Computação eu também vou aprender programação e programação é em inglês”.

Outros alunos têm vontade de viajar pelo mundo, conhecer lugares novos, se comunicar com as pessoas em inglês, considerando a viver em outros países, conforme pode ser notado nos seguintes comentários: “caso eu me mude para países que falam inglês eu possa aprimorar algumas técnicas”, “para um dia viajar e conseguir um diálogo fluentemente com aquela pessoa nativa”, “quando quiser viajar pelo mundo, sempre importante já estar preparado”, “se algum dia eu precisar ou quiser viajar para algum outro país, eu irei precisar do inglês”.

Quadro 7 - Quais são as suas expectativas para o próximo ano escolar - ENSINO MÉDIO? O que você imagina dessa nova etapa? Quais dúvidas você tem sobre ela?

Quais são as suas expectativas para o próximo ano escolar - ENSINO MÉDIO? O que você imagina dessa nova etapa? Quais dúvidas você tem sobre ela?	
Victor:	As matérias e a dificuldade.
Ellen:	Eu espero que seja um caminho para 2º e 3º e que eu termine logo, para alcançar meus objetivos, e eu espero muito que eu aprenda mais!
Giuliana:	Que nós possamos voltar à escola. Que seja muito boa pra mim e os outros alunos. De como vai ser.
Pedro:	Meu primeiro pensamento é: Eu cheguei onde jamais imaginei que estaria. Anos atrás me perguntava como seria o meu ensino médio e se chegaria, e sim eu chei! Ainda não sei como funciona, mas espero aprender muito e evoluir intensamente. Espero que tudo isso já tenha passado e que possamos voltar a viver novamente o "normal". Acho que não tenho dúvidas, o que penso é viver aquele momento, aquele ano e com isso ir aprendendo com ele.
Júlia:	Uma etapa bem estressante esse ensino médio, vai ser bem difícil de agora em diante.
Bruna:	Que serão as mesmas coisas do ensino fundamental. Nenhuma dúvida.
Luiza:	Eu estou meio insegura porque nós estamos vivendo uma pandemia no nosso último ano do ensino fundamental, mas eu espero que dê tudo certo no ano que vem.
Gisele:	saber o que eu não soube no 9 ano.
Ronald:	Bom espero no ensino médio vou me dedicar mais aos estudos pq esse ano foi muito corrido e perdi meu celular 2 vezes e espero q o próximo ano eu me saia melhor 🙏🙏.eu imagino q será um outro tipo de

	estudo mais pesado e mais carregado de conteúdos 😊❤️☐
Willian:	Que eu possa estudar aprender tudo o possível pois é um ano muito importante as dúvidas que eu tenho e se o ensino remoto vai conseguir suprir os ensinamentos do ano que vem.
Joice:	To confiante pois sei que é meu futuro. Não tenho dúvidas, pois cada dia é dia de aprendizado.
Gabriel:	Eu imagino que vai ser tudo muito mais difícil, eu não tenho dúvidas ainda.

Assim como eles refletiram sobre o inglês e a importância para as vidas dos alunos e para o futuro deles na questão anterior, neste quadro 7, trato das expectativas dos alunos em relação à próxima etapa de ensino, o ensino médio, levando em conta as crenças (BARCELOS, 2008) e dúvidas que teriam sobre esta etapa.

Alguns alunos creem que o ensino médio será mais difícil, que será “uma etapa bem estressante”, talvez devido à quantidade de matérias e por acreditarem que “será um outro tipo de estudo mais pesado e mais carregado de conteúdos”. Por outro lado, houve quem afirmasse que “serão as mesmas coisas do [ensino] fundamental” e que a nova etapa será importante para que eles aprendessem o que não aprenderam no 9º ano. Entendo que tal comentário esteja ligado ao fato de estarem estudando o último ano escolar do ensino fundamental II de forma remota, devido à pandemia e suas possíveis implicações para a próxima etapa escolar. Nesse sentido, percebo a preocupação e insegurança, caracterizando afetos negativos (OCHS e SCHIEFFELIN, 1989), nas respostas de alguns alunos e alunas: “nós estamos vivendo uma pandemia no nosso último ano do ensino fundamental, mas eu espero que dê tudo certo no ano que vem”, “a dúvida que eu tenho é se o ensino remoto vai conseguir suprir os ensinamentos do ano que vem”, “que nós possamos voltar à escola. Que seja muito boa pra mim e os outros alunos”.

Destaco as considerações de alguns alunos também, que entendem o ensino médio como um “ano” muito importante, e ainda, conforme aponta Ellen, esperam que o ano que vem (1º ano do ensino médio) seja um “caminho para o 2º e 3º [anos]”, e ainda acrescenta que ela gostaria de terminar logo, pois conecta a conclusão do ensino médio à um maior aprendizado e ao alcance dos seus objetivos. Observo a mesma relevância na resposta do Pedro, principalmente, ao mencionar que ele chegou onde nunca imaginou que estaria e que ele pretende “aprender muito e evoluir intensamente”.

Quadro 8 - Pensando na sociedade em que vivemos, principalmente nesse momento pandêmico, quais conselhos você daria às pessoas para fazerem/mudarem agora, para que o futuro seja melhor para todos?

Pensando na sociedade em que vivemos, principalmente nesse momento pandêmico, quais conselhos você daria às pessoas para fazerem/mudarem agora, para que o futuro seja melhor para todos?	
Victor:	Ficar em casa, usar máscara e só sair de casa se for extremamente importante.
Ellen:	<p>Que as pessoas sejam mais conscientes porque o futuro está na minha e na sua mão!</p> <p>Até a Alice percebeu que não era uma maravilha Tem algo errado com o mundo Não tire os olhos da ampulheta O ser humano, em resumo, é o câncer do planeta A sociedade é doentia e julga a cor a careta Deus escreve planos de paz, mas também nos dá a caneta E nós, nós escrevemos a vida, iPhones, a fome, a seca Os homens, os drones, a inveja e a mágoa O dinheiro, a disputa, o sangue, o gatilho Sucrilhos, mansões, condomínios e guetos. Somos pinóquios plantando mentiras e colocando a culpa no gepeto (Deus)</p> <p>César Mc (canção infantil)</p> <p>Vida não é só flores, acontece muitas outras coisas, só que o estado, o BRASIL, não quer saber de nóoois, a mídia abafa e o tempo voa! 🤔👤♀️👤♀️👤♀️👤♀️</p>
Giuliana:	Escutem com atenção o que estão tentando lhe falar como: fique em casa, use máscara e só saia se necessário.
Pedro:	<p>Acho que deveríamos ter mais compreensão um com o outro e que as pessoas demonstrassem mais o carinho, o abraço, o beijo e principalmente dar valor a quem está do seu lado. Vimos nesse momento tão crítico que muitas coisas passavam despercebidas no nosso dia a dia!</p> <p>Acredito que devemos lutar pelo o que queremos e mostrar sempre nossa voz como sociedade e ser humano.</p>
Júlia:	Que começasse a respeitar uns aos outros, começar a amar ao próximo, escutar mais aos seus amigos para que no futuro tudo seja bem melhor do que agora.

Bruna:	Para que as pessoas façam todas as medidas protetivas ao corona.
Luiza:	Se cuidarem para não prejudicar os outros também.
Gisele:	Se cuidar mais.
Ronald:	Eu falaria pras pessoas não ligarem muito para críticas que não são construtivas e vivam o momento e sempre seja uma pessoa alta astral e muito otimista 🙌😁 tipo eu achando q vou passar de ano 🙏👍❤️👉👍😁
Willian:	que todos sigam o que o ministério da saúde aconselha para sairmos dessa pandemia logo.
Joice:	De o seu melhor sempre, pois no final tudo vai valer a pena mesmo que sua vida esteja uma tempestade agora, pode ter certeza que Deus fará o melhor para você.
Gabriel:	Para terem empatia uns com os outros.

Com o objetivo de incentivar que os alunos refletissem criticamente (SANTOS e IFA, 2013) sobre a nossa sociedade na situação pandêmica, nesta última questão, solicitei que os alunos pensassem em quais conselhos eles dariam às pessoas a fim de termos um futuro melhor para todos.

Das doze respostas, achei interessante que, em seis delas, os alunos mencionaram os cuidados e medidas de proteção contra a Covid-19, como: “Ficar em casa, usar máscara e só sair de casa se for extremamente importante”, “sigam o que o ministério da saúde aconselha”, “façam todas as medidas protetivas à corona”, “fique em casa, use máscara e só saia se necessário”, “se cuidar mais” para “não prejudicar os outros também”. Nesse sentido de pensar no outro, os alunos Gabriel, Pedro e Ronald, comentam: “terem empatia uns com os outros”, “ter mais compreensão um com o outro”, “dê o seu melhor sempre” e “para as pessoas não ligam muito para críticas que não são construtivas e vivam o momento, e sempre seja uma pessoa alto astral e muito otimista”. A esse último comentário do Ronald, percebo afeto positivo ao escolher a palavra “otimista” para aconselhar que as pessoas sejam assim como ele, que tem a crença de que passará de ano escolar.

Penso ser válido destacar a resposta da Ellen, pois ela escolhe mencionar o trecho de uma música que trata de questões sociais, a fim de ilustrar a sua opinião e conselho para que “as pessoas sejam mais conscientes”. Além disso, ao final do seu comentário, a aluna reflete

criticamente o contexto em que está inserida e suas questões sociais, políticas, culturais e econômicas (SANTOS e IFA, 2013, n. p.) ao dizer que “o estado, o BRASIL, não quer saber de [nós], a mídia abafa e o tempo voa”. Entendo “nós” enquanto alunos da escola pública e/ou pessoas invisibilizadas, que estão à margem na sociedade (MOITA LOPES, 2006) e/ou nós como sociedade, povo, “todos nós”. Entendo ainda que a aluna problematiza a questão da mídia “abafar” o descaso do Estado e das autoridades brasileiras (“o BRASIL”) para com a sociedade.

4.1.3 APPE 3: My wish List

A terceira Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório teve como tema: “*My wish list*”. A atividade foi desenvolvida por mim em modelo de formulário do *Google (Google Forms)*, com quatro questões discursivas, como uma das últimas atividades do ano postadas na plataforma. O objetivo era provocar uma reflexão acerca do ano de 2020 e, também, sobre os desejos que os alunos têm em relação ao próximo ano de 2021.

Um primeiro ponto a destacar dessa atividade é que, apenas 5 alunos responderam ao formulário. A meu ver, a baixa participação dos estudantes pode estar associada ao cansaço e esgotamento emocional, dado às "consequências sociais, educacionais e emocionais" da crise pandêmica (SOUZA e MAÇANEIRO, 2021, p. 194), ou talvez, por ter sido a última atividade de inglês postada no *Google Classroom*, em dezembro de 2020, e muitos dos alunos não mais acessaram a plataforma à essa altura desse difícil ano letivo.

Quadro 9 - Escolha, pesquise e escreva em inglês de 3 a 5 palavras que resumem o ano de 2020

Escolha, pesquise e escreva em inglês de 3 a 5 palavras que resumem o ano de 2020:	
Giuliana:	Stressful, pandemic, sadness, family
Ellen:	peace, gratitude, love, empathy, compassion.
Pedro:	Difficult, Sad, intense

Luiza:	force, unity e health
Victor:	Bad, Terrible, Horrible, Trash

Analisando as escolhas lexicais (JANKS, 2005) dos cinco alunos que responderam a atividade acerca do ano de 2020, percebo que eles optaram por palavras que apontam tanto para manifestações de afetos negativos - “*stressful, pandemic, sadness, difficult, sad, bad, horrible, terrible, trash, intense*”, quanto para afetos positivos “*family, peace, gratitude, love, empathy, compassion, force, unity, health*” (MACKENZIE e ALBA-JUEZ, 2019). Sendo assim, entendo que o ano de 2020, devido à pandemia, foi um misto de emoções, creio que por toda mudança e adaptação às quais fomos submetidos (SOUZA SANTOS, 2020), além dos impactos e consequências sociais, educacionais, econômicas, emocionais (SOUZA e MAÇANEIRO, 2021).

Esta questão, conforme pode ser visto à frente, na subseção 4.2.1, nos motivou a construirmos uma nuvem de palavras em um dos pôsteres que produzimos em conjunto na última aula on-line pelo *Google Meet* no ano de 2020.

Quadro 10 – O que você aprendeu neste ano?

O que você aprendeu neste ano?	
Giuliana:	A ser uma pessoa paciente e muito mais amorosa com a minha família.
Ellen:	Apreendi tudo que eu não aprendi, em 15 anos!!!
Pedro:	Que devemos dar valor às pequenas coisas do nosso dia a dia, pois amanhã pode ser tarde.
Luiza:	Esse ano foi um ano difícil <i>pra</i> todos e eu acho que foi uma oportunidade para aprendermos a passar mais tempo com a nossa família e valorizar mais as pessoas.
Victor:	Sinceramente, nada.

Partindo da concepção do conhecimento enquanto uma construção social (MOITA LOPES, 1996), neste quadro 10, a minha intenção ao questionar os alunos acerca do que aprenderam no ano de 2020 foi estimular a reflexão sobre o contexto pandêmico que

estávamos atravessando e suas implicações para suas vidas, considerando aspectos sociais e educacionais.

Das cinco respostas, verifico que em quatro delas os alunos expõem que os seus aprendizados foram positivos e impactaram a suas vidas enquanto sujeitos sociais, ao mencionarem: “ser uma pessoa mais paciente e muito mais amorosa com a minha família”, “dar valor às pequenas coisas do nosso dia a dia”, “passar mais tempo com a nossa família e valorizar mais as pessoas”.

Duas das respostas se mostraram totalmente opostas. A aluna Ellen declara: “aprendi tudo o que eu não aprendi em 15 anos”, já o aluno Victor diz que não aprendeu “sinceramente, nada”. Considerando a escolha de estruturas gramaticais para manifestarem as suas opiniões (JANKS, 2005), destaco do comentário de Ellen o vocábulo “tudo”, que entendi enquanto escolhido positivamente. Porém, não consegui identificar se a aluna se referia a “tudo” em relação às aulas e conteúdos na forma remota, ou a “tudo” acerca das questões sobre a sua vida ao longo dos seus 15 anos, já que os outros alunos que apontaram para aprendizados significativos durante o ano de 2020, mencionaram aprendizados em relação à valorização das suas famílias, das pessoas ao redor etc. Já, do comentário do Victor, destaco o uso do advérbio “sinceramente”, e inferi que, de repente, o aluno poderia fingir que teve algum aprendizado, já que ele enviaria as suas respostas à professora e isso poderia impactar negativamente a minha reação e/ou emoção (ZEMBYLAS, 2013). No entanto, ele decidiu ser sincero e expôr o seu ponto de vista, usando o vocábulo “nada”, para se referir a nenhum aprendizado, tanto pedagógico, quanto pessoal e/ou social.

Quadro 11 - Do que você mais sentiu falta este ano?

Do que você mais sentiu falta este ano?	
Giuliana:	Das aulas no colégio e das pessoas que eu convivia.
Ellen:	Não mudou muita coisa, mas eu sinto falta da escola!
Pedro:	De estar curtindo a vida de forma diferente da nossa atualidade, podendo sair para se divertir, estar com os amigos e colegas e entre outras coisas
Luiza:	Sair mais de casa
Victor:	Aulas presenciais

Na pergunta do quadro 11, questionei os alunos sobre o que mais sentiram falta no ano de 2020. Três alunos indicaram terem sentido falta das aulas, dos colegas e da escola: "das aulas no colégio e das pessoas que eu convivia", "eu sinto falta da escola", "aulas presenciais". Entendo as escolhas lexicais (ROCHA, 2008) de vocábulos que se referiam ao contexto escolar poderiam indicar instâncias positivas de afetos (MACKENZIE e ALBA-JUEZ, 2019), considerando o sentido dessas palavras atrelado ao contexto de uso e suas questões afetivas, ou seja, o significado que tais palavras têm para os alunos que as escolheram (OLIVEIRA, 1995). Compreendo também que esses alunos sentem falta das relações que fazem parte do contexto escolar, das interações (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011) com os colegas, professores, funcionários, do contato, da troca, das conversas. Além disso, com base nas conversas que já tivemos em sala de aula, sei que para muitos desses alunos, a escola é pra onde eles "saem", ou seja, se afastam por um período das responsabilidades que possam ter dentro de casa (limpar, cozinhar, cuidar dos irmãos mais novos etc), embora também tenham outras tarefas na escola. Outros dois alunos não citaram as interações no contexto escolar, mas, nos seus comentários, também apontam que o que mais sentiram falta está relacionado às relações sociais, que acontecem quando saímos "mais de casa" e quando estamos "curtindo a vida de forma diferente da nossa atualidade, podendo sair para *se divertir*, estar com os amigos e colegas".

Quadro 12 - O que você espera para o próximo ano? Prepare a sua WISH LIST (lista de desejos) com, pelo menos, 5 desejos para 2021

O que você espera para o próximo ano? Prepare a sua WISH LIST (lista de desejos) com, pelo menos, 5 desejos para 2021:	
Giuliana:	<ul style="list-style-type: none"> • Que 2021 seja um ano maravilhoso; • Que eu passe de ano; • Que tenha saído a vacina da Covid-19; • Que todas as pessoas tenham tomado a vacina da Covid-19; • E que tudo volte ao normal que conhecemos!
Ellen:	MONEY, LOVE, PEACE, WORK, JOY.
Pedro:	Espero que seja um ano de solução para tudo isso, um ano de realizações de sonhos, de muito estudos, que possamos voltar ao normal e que consiga concretizar alguns objetivos programados.
Luiza:	Que a saúde melhore Realizar alguns sonhos Fazer mais amigos

	Melhorar minha autoestima Ser uma pessoa melhor
Victor:	Espero que eu não tenha repetido de série.

Nesta última questão, volto ao título da atividade *My wish list*, pois o meu objetivo era que os alunos escrevessem um pouco sobre os seus desejos e expectativas para o próximo ano.

Apenas Victor não listou os cinco desejos solicitados no enunciado da questão. No entanto, o único desejo que ele listou está relacionado ao seu sucesso escolar: “Espero que eu não tenha repetido de série”. Creio que o medo de fracassar esteja relacionado ao momento atípico que estávamos enfrentando naquele ano, de muitas mudanças, dificuldades e incertezas para todos os participantes do contexto escolar. Da resposta da Giuliana, destaco a sua preocupação com a sociedade como um todo em relação à pandemia e sua esperança a respeito de uma mudança de cenário, através da “vacina da Covid-19”, desejando que em 2021 todos já “tenham tomado a vacina da Covid-19”, para que “tudo volte ao normal que conhecemos”. Em relação à resposta da Ellen, achei interessante que, mesmo não sendo sugerido no enunciado, ela listou os seus desejos em inglês. Além disso, percebi que, embora tenha 15 anos, a aluna tem preocupações em conseguir um trabalho e melhorar a sua situação financeira, já que mencionou as palavras *work* e *money*. Sobre os comentários do Pedro, saliento a sua preocupação com seus planos e as possíveis mudanças que o momento pandêmico possa exigir, já que ele espera que 2021 seja um ano de “realizações de sonhos” e que ele possa “concretizar alguns objetivos”. Luiza também menciona “realizar sonhos”, mas da resposta dela, destaco a sua autoavaliação, o olhar para si, se preocupar consigo e melhorar as suas relações sociais, quando deseja “ser uma pessoa melhor”, “melhorar minha autoestima”, “fazer mais amigos”.

Analisar as respostas dos alunos nas APPEs me fez refletir sobre muitas questões - como os sentimentos dos alunos que foram potencializados no período pandêmico, as escolhas lexicais e seus sentidos no contexto de uso, as crenças em relação às responsabilidades do ensino médio e às contribuições do aprendizado de inglês para o futuro, principalmente, profissional deles, dentre outras - além de perceber e procurar compreender um pouco mais sobre seus pontos de vista, suas realidades, vivências e afetos. No sentido de buscar entendimentos sobre a qualidade de vida na sala de aula virtual, na próxima seção, trato da análise de excertos do diálogo entre meus alunos e eu no nosso primeiro encontro on-

line no *Google Meet*.

4.2 Tecendo entendimentos nas Conversas Exploratórias através do *Google meet*

Nesta seção, apresento alguns trechos da conversa que tive com os alunos que participaram da primeira aula on-line através do *Google Meet*. Os excertos expostos neste trabalho foram selecionados, principalmente, por apresentarem outras questões instigantes, ou outros *puzzles* (ALLWRIGHT, 2008), que surgiram tanto por parte dos alunos, quanto por mim, em relação ao ensino remoto e a busca por entender a qualidade de vida (ALLWRIGHT, 2008) e os afetos (MORAES BEZERRA, 2013), positivos ou não, nesse contexto virtual de ensino.

As aulas e postagens de atividades pela plataforma *Google Classroom* iniciaram em abril de 2020. No entanto, só conseguimos realizar o primeiro encontro on-line através do *Google Meet* em junho do mesmo ano, pois ainda estávamos nos familiarizando com as ferramentas on-line e melhorando a comunicação com os alunos. Participaram dessa primeira aula 16 alunos. Apenas 5 alunos (Pedro, Bruna, Duda, Giuliana e Fernando) ligaram as câmeras e outros colaboraram usando os microfones ou pelo *chat* do *Google Meet*.

Embora tenhamos realizado outros encontros on-line enriquecedores, escolhi trazer para este trabalho alguns fragmentos da primeira conversa que tivemos, pois eles geraram muita reflexão acerca do andamento das aulas remotas e como alunos e professores estavam se adaptando às mudanças que o momento pandêmico exigia (SOUZA SANTOS, 2020). Embora não faça subseções, para facilitar a leitura, coloco os títulos que dei aos fragmentos para que seja mais fácil identificá-los.

Fragmento 1 - “tira um pouco do tradicional, assim, de jogar a matéria e a gente fazer”

Neste primeiro fragmento, iniciei a conversa com os alunos sobre o formato das atividades que eu estava postando no *Google Classroom*. Percebi que muitos dos alunos nas turmas em que eu lecionei em 2020, não só do 9º ano, estavam tendo dificuldades em enviar as respostas pela plataforma, da forma como havíamos sido orientados a fazer pela direção e orientação pedagógica da escola: Anexar um arquivo em PDF na plataforma e solicitar aos alunos que, após a realização da atividade, enviassem uma foto das respostas. Muitos alunos

não conseguiam anexar a imagem com as respostas, ou por não saberem utilizar as ferramentas da plataforma, ou por não terem dados de *internet* suficientes para fazer o *download* da foto.

Fragmento 1 - “tira um pouco do tradicional, assim, de jogar a matéria e a gente fazer”		
Emilly	1 2 3 4	As atividades, como eu estava dizendo, no início eu botei sempre assim: conteúdo e depois uma atividade para copiarem e mandarem foto das respostas. Ultimamente, eu tenho feito mais formulários em formato de <i>quiz</i> . Como vocês preferem?
Pedro	5 6 7	Acho que, tipo assim, o formulário fica bem interessante porque tira um pouco do tradicional assim de jogar a matéria e da gente fazer... entendeu?
Emilly	8 9 10 11 12 13 14 15	Eu acho menos cansativo, né? Mas... Uma coisa importante, eu coloco sempre instruções de como a aula ou atividade pode ser feita pra você aproveitar tudo o que está postado lá. Por exemplo, leia o arquivo em PDF, assista ao vídeo complementar se tiver e depois faça o formulário... Esses arquivos em PDF são conteúdos novos. Eu tô tentando não caminhar na mesma velocidade em que a gente caminharia na escola, pra que todo mundo consiga participar ao máximo.
Bruna	16	Uhum. Tô fazendo assim. Muito melhor.

Como mencionei acima, decidi fazer formulários através do *Google Forms* e, nesse formato, os alunos podiam ler os textos da atividade pelo celular, computador, *tablet* e depois responder as questões da atividade pelo próprio dispositivo, enviando as respostas, que eram encaminhadas diretamente para o meu *drive* pessoal. Mais alunos passaram a, realmente, fazer as tarefas e obter a correção das mesmas, ao invés de só marcarem como concluídas na plataforma, sem anexar nenhum arquivo com as respostas para a correção.

Na linha 5, o aluno Pedro considera o uso dos formulários “*bem interessante*” e ainda faz uma reflexão acerca do uso dessa ferramenta tecnológica para a realização de tarefas, já que “*tira um pouco do tradicional assim de jogar a matéria e da gente fazer*”. Acredito que o Pedro tenha se posicionado dessa forma, pois copiar as atividades no caderno e enviar uma foto seria, basicamente, o que na maioria das vezes fazem na escola, ao copiarem o conteúdo do quadro. Moraes Bezerra e Versiani (2020, p. 97), ao mencionarem Rabello (2012) declaram que “muitos professores continuam seguindo práticas antigas e tradicionais de ensino, continuam tendo a concepção de educação como transferência de conteúdos e conhecimentos”. Nesse sentido, resalto a importância da escolha lexical (GIL, 2008) e entendo que o uso da palavra “tradicional” tenha se dado de uma maneira negativa, talvez porque os modelos de aulas expositivas ainda sejam muito frequentes em sala de aula, ou seja,

a escolha da palavra está relacionada ao contexto, à realidade em que o aprendiz se insere. Concordo com o aluno em relação à praticidade do uso do formulário on-line quando, na linha 8, declaro que “*eu acho menos cansativo*”.

A partir da linha 9, alerto os alunos para que fiquem atentos às instruções que disponibilizo em cada atividade, para que eles possam aproveitar melhor todo o material que é postado a fim de poderem ter um melhor desempenho ao responderem o formulário. Na linha 16, a aluna Bruna confirma que já tem agido assim e acrescenta, positivamente, que essa estratégia é “*muito melhor*”. Tal confirmação da Bruna me faz retomar a um dos *puzzles* iniciais da pesquisa, qual seja: “*Quais são os aspectos positivos e negativos das aulas remotas?*” Ao fazer isso, objetivo entender que a escolha pelo uso de formulários pode ser considerado um aspecto positivo da aula remota de língua inglesa.

Fragmento 2 - “...assim, a matéria que eu mais tô tendo facilidade de estudar e executar é a sua.”

No segundo fragmento, seguimos falando sobre o formato das atividades de inglês em formulários e, como pode ser visto abaixo, na linha 2, foi a maneira pela qual obtive um melhor retorno da entrega das atividades dos alunos nas aulas remotas. Essa percepção que tive foi confirmada pelos alunos durante a nossa conversa.

Fragmento 2 - “...assim, a matéria que eu mais tô tendo facilidade de estudar e executar é a sua”		
Emilly	1 2	Bom, então eu vou continuar fazendo formulários, pois percebi que é a maneira em que eu consigo um melhor retorno de vocês.
Pedro	3 4 5 6	Isso aí. E você vê naquele formulário que eu fiz, é... assim, a matéria que eu mais tô tendo facilidade de estudar e executar é a sua. Entendeu? Porque talvez essa proposta que você tem trabalhado seja melhor mesmo.
Emilly	7 8 9 10 11	Nossa, e eu fico muito feliz com isso, Pedro! Não sei ainda quantas pessoas já responderam... Mas fico muito feliz porque, aqui em casa mesmo eles veem, eu fico sempre tentando buscar alguma coisa que chame a atenção de vocês de alguma forma, que vocês tenham interesse.
Pedro	12	Até agora, 15 responderam.
Ellen	13 14	Eu também respondi e prefiro assim, prof. Muito bom, tô conseguindo deixar em dia.
Pedro	15 16 17 18	E... Mas eu não sei de você sabe, mas assim que você faz o formulário, tem a opção de enviar as respostas e já concluir a atividade. Você não precisa nem sair do formulário pra concluir e marcar como feita. Muito prático!

Emilly	19 20 21 22	Ah, então, e marcar como concluída é importante, porque a frequência de vocês na plataforma é acompanhada pelas atividades enviadas e concluídas também. Então, galera, façam isso, marquem como concluída na plataforma.
Victor	23	Beleza!
Emilly	24	Então, podemos seguir assim com as atividades, né?
Bruna	25	Aham.

Conforme exposto no quadro, o aluno Pedro, na linha 4, declara que a matéria de inglês é a que ele está “*tendo mais facilidade de estudar e executar*” e ainda completa que “*talvez essa proposta que você tem trabalhado seja melhor mesmo*”. Entendo que o uso do vocábulo “*talvez*” indica que o aluno, até então, não havia refletido sobre o porquê de ter facilidade em estudar e deixar em dia as atividades da matéria de inglês na plataforma, penso que a reflexão possa ter ocorrido a partir do estímulo (PAIVA, 2011) que eu, professora, tenha proporcionado ao levantar a questão do uso dos formulários para que ele formasse a sua opinião (FREITAS, 2013). Nesse momento, me deparo com mais uma questão instigante, um *puzzle* (ALLWRIGHT, 2008): Por que os alunos estão tendo mais facilidade em realizar e deixar em dia as tarefas de inglês na plataforma?

Nas linhas 7-11, faço questão de demonstrar aos alunos o quanto saber que eles estão interessados em realizar as atividades e participar, ou que estão conseguindo estudar inglês, mesmo nos tempos difíceis de pandemia e distanciamento social (SOUZA SANTOS, 2020) que estávamos enfrentando naquele momento era importante para mim. Menciono, também na linha 9, que ao planejar as aulas e atividades para eles, compartilho as minhas ideias com a minha família e, de fato, peço sugestões ao meu filho, que tem a idade próxima às dos alunos. As emoções fazem parte do processo de ensino e aprendizagem (MICCOLI, 2011) e o afeto é socioconstruído (MORAES BEZERRA, 2012) nas relações. Logo, assim como é relevante pra mim buscar entendimentos sobre a minha turma e como eles se sentem, percebo que, ao expor a minha satisfação e felicidade em receber aquele *feedback* positivo, a aluna Ellen também se encoraja a compartilhar a sua opinião e corroborar com os meus sentimentos naquele momento: “*Eu também respondi e prefiro assim, prof. Muito bom, tô conseguindo deixar em dia*”. Dessa forma, com as falas dos alunos, foi possível construir entendimentos sobre a questão que me instiga ao compreender que a estratégia que adotei para o formato das atividades de inglês colabora para que os alunos realizassem com mais facilidade as atividades postadas.

Ao descrever os participantes desta pesquisa, mencionei que o aluno Pedro, além de ser o representante da turma, sempre atento em organizar as questões da turma e manter todos informados, ele é um menino extremamente solidário. Fazer uso de ferramentas tecnológicas sem ter conhecimento ou preparo e instruções para isso não é uma tarefa fácil (OLIVEIRA, 2011). Então, o aluno em muitos momentos das aulas on-line, no mural do *Google Classroom* e no grupo de *Whatsapp* da turma, compartilhava o que ele já sabia em relação aos recursos da plataforma e ajudava, tanto aos professores, quanto aos colegas, conforme pode ser visto nas linhas 15 a 18. Ele sabia que não só realizar a atividade, como também marcá-la como concluída na plataforma era importante, já que a frequência dos alunos nas aulas remotas, a partir de orientações da coordenação pedagógica da escola, era contabilizada de acordo com o acesso e a quantidade de atividades concluídas, conforme reforcei nas linhas 19-22. Reconheço a atitude do Pedro como uma preocupação sobre a importância de envolver todos no trabalho (MORAES BEZERRA, MILLER e CUNHA, 2007), a fim de serem mais participativos.

Fragmento 3 - “Saudade de fazer uns projetos assim...”

Neste terceiro fragmento, compartilho com os alunos o meu desejo de ouvi-los. Conforme afirmam Moraes Bezerra e Souza (2015, p. 62), priorizar a qualidade de vida em uma sala implica em um espaço de valorização da escuta do que cada aluno tem a questionar e contribuir. Sendo assim, gostaria que os alunos dessem sugestões em relação às aulas e atividades de inglês na plataforma virtual de ensino.

Fragmento 3 - “Saudade de fazer uns projetos assim...”		
Emilly	1 2 3	Agora eu quero ouvir mais vocês. Vocês têm alguma sugestão, alguma coisa que a gente possa fazer diferente na matéria de inglês?
Ellen	4	Por enquanto, não.
Emilly	5	Tá tudo ok? Tá dando pra acompanhar?
Bruna	6	Sim, tá sim.
Pedro	7	Saudade de fazer uns projetos, umas coisas assim.. entendeu?
Emilly	8	Muita saudade, meu Deus!
Pedro	9 10	O projeto do ano passado foi o melhor projeto que já teve na face da Terra! Aquele da música, gente.

Emilly	11 12	E esse projeto, as produções de vocês, viraram até um trabalho no meu mestrado. Eu falei pra vocês, né?
Pedro	13	Sim, falou.Muito maneiro!
Karla	14	Foi top demais mesmo!
Ellen	15	É verdade, foi top!
Bruna	16	Saudade... Disso a gente tem saudade.

Como mencionei acima, no início deste excerto, linhas 1-3, dividi com os alunos o meu desejo de ouvir o que tinham a dizer, suas sugestões e dúvidas acerca das nossas aulas e atividades remotas. Entretanto, os alunos, não sei se por sentirem vergonha, inibição (MORAES BEZERRA, 2013) ou porque, realmente, estavam acompanhando o conteúdo e não tinham dificuldades em realizar as tarefas, não falaram muito. Nas linhas 4 e 6 as alunas Ellen e Bruna concordaram que estava tudo certo e que, por enquanto, não precisávamos mudar nada.

Em um primeiro momento, confesso que fiquei um pouco frustrada, pois eu tinha muita expectativa (ROSIEK, 2003) em relação ao que os alunos poderiam sugerir e contribuir para o andamento das aulas remotas de inglês. Todavia, esse sentimento de frustração logo mudou quando o aluno Pedro, na linha 7, comentou que sentia “*saudade de fazer uns projetos, umas coisas assim...*”. Eu, que adoro realizar projetos e construir trabalhos com os alunos, também compartilhei da mesma saudade e foi muito bom relembrarmos juntos e saber o quanto um projeto que realizamos quando os alunos estavam no 8º ano escolar tinha sido tão marcante, possibilitando um aprendizado significativo do inglês (GIMENEZ, 2011). Os alunos ficaram empolgados e comentaram: “*O projeto do ano passado foi o melhor projeto que já teve na face da Terra!*” (Pedro - linhas 9 e 10), “*Foi top demais mesmo!*” (Karla - linha 14), “*É verdade, foi top!*” (Ellen - linha 15). A aluna Bruna, na linha 16, retoma o sentimento nostálgico e enfatiza que “*disso a gente tem saudade*”. Percebi manifestações positivas de afeto (SILVA e LIMA, 2009) em todas as falas dos alunos. Compreendi que tais falas colaboraram para que tivéssemos um momento de interação prazeroso, nostálgico e significativo, tão importante, principalmente, naquele período inicial da pandemia, marcado por incertezas e angústias, em que não estávamos juntos presencialmente.

Naquele momento, linhas 11 e 12, lembro aos alunos que as produções deles naquele projeto me inspiraram a refletir em um trabalho em uma das disciplinas do mestrado. O projeto se deu a partir da reflexão crítica da letra da música ‘*Price tag*’, da cantora Jessie J. Os alunos produziram pôsteres com desenhos e frases em inglês, acerca das questões levantadas

nas estrofes da canção e percebidas pelos alunos após nossas leituras e discussões em sala, como por exemplo: [a] Quanto vale um *like*?; [b] A felicidade e as pessoas têm preço?; [c] Consumismo exacerbado; Rótulos, padrões e estereótipos impostos pela sociedade; [d] A importância de parar, sorrir e aproveitar o momento, entre outras.

Fragmento 4 - “A única matéria que eu tô certa é a sua, professora”

Apoiada em Souza e Maçaneiro (2021), acredito que as consequências da crise pandêmica são e ainda serão muitas, tanto sociais, educacionais quanto emocionais. Neste quarto fragmento, discutimos sobre as mudanças nas nossas rotinas, cansaço, atrasos na realização das tarefas e a necessidade de organização.

Fragmento 4 - “A única matéria que eu tô certa é a sua, professora”		
Bruna	1 2	Pô, prof, deixa o dia livre aí! A gente já tá aqui... não posta atividade na plataforma, não.
Emilly	3	Ah, então hoje vocês não querem atividade? [risos]
Pedro	4	Ó, tem um pessoal aí que tá muito atrasado... muito atrasado mesmo.
Emilly	5	É... eu sei.
Pedro	6 7 8 9 10	Eu tava vendo a plataforma e tem gente que tá completamente atrasado. Gente que só tem uma matéria certa, em dia, e é uma matéria que tem poucas atividades... entendeu? Eles não estão conseguindo fazer. Então o pessoal tá fugindo de todas as formas de atividades! [risos]
Emilly	11 12 13	Pois é, por isso que eu decidi fazer formulários, porque percebi que vocês não estavam dando conta de tudo. E, como eu disse, eu também sou aluna e, nem sempre dou conta de tudo.
Duda	14	A única matéria que eu tô certa é a sua, professora.
Pedro	15 16	É sério! Tem um pessoal que só tá certo na sua matéria. É verdade!
Emilly	17 18	Que bom então! Quer dizer, não é tão bom assim por não estarem em dia nas outras matérias também, né?
Pedro	19	[risos] Isso... é bom, mas não é bom... Deu pra entender!
Emilly	20 21	Eu sei que é difícil, mas tentem se organizar, criar uma rotina de estudos...

Considerando as implicações da situação pandêmica, conforme relatei acima, destaco que a aluna Bruna, nas linhas 1 e 2, pede para eu deixar “o dia livre” e não postar atividade

na plataforma, pois nós já estávamos “*ali*”. Primeiro, entendi esse comentário como resultado do cansaço que as mudanças e as demandas das aulas remotas estavam exigindo de nós, professores e alunos. Depois, considerei o fato de que os alunos na escola, presencialmente, sempre pedem aos professores que não passem dever no quadro ou fazem menos atividades. Todavia, o que mais chamou a minha atenção foi a escolha do advérbio “*aqui*”. Identifico que a aluna, ao fazer tal comentário, compreendeu que aquele ambiente virtual era, naquele momento, o nosso contexto de ensino e aprendizagem. Logo, como estávamos em “*sala de aula*” e construímos entendimentos durante a nossa conversa, a aula estava acontecendo, então, postar a atividade no mesmo dia seria como estudar de novo ou ter outra aula de inglês.

O comentário feito pela Bruna também serviu como motivação para pensarmos nos alunos que estavam com as suas atividades atrasadas. Nas linhas 3, 6 e 7, o aluno Pedro comenta que “*tem um pessoal que tá muito atrasado*” e que ele, ao verificar as respostas dos colegas na plataforma, constatou que tem “*gente que tá completamente atrasado. Gente que só tem uma atividade certa, em dia*”. A meu ver, o Pedro usa esse fato em relação ao atraso no envio das respostas das atividades para justificar a fala da Bruna e ser o motivo pelo qual “*o pessoal tá fugindo de todas as formas de atividades*” (linhas 9 e 10). Entendo que as falas, tanto da Bruna, quanto do Pedro, indicam a negociação que faz parte da interação entre professor e alunos em sala de aula (MOITA LOPES, 1996).

Nas linhas 11 a 13, refletindo a partir das falas dos alunos e com eles, retomo ao fato de ter preparado atividades em formato de formulários, por perceber também que os alunos não estavam dando conta da demanda de atividades. Além disso, como os alunos sabem que sou aluna do mestrado na UERJ-FFP, compartilho com eles as minhas angústias durante o momento de aulas remotas na pós-graduação, por nem sempre dar conta de tudo o que preciso ou me proponho a fazer. Faço tal comentário na tentativa de uma maior aproximação (MARTINS, 2004), de deixar os alunos a par da minha realidade, não só como professora, mas também como aluna assim como eles.

Na sequência, a partir da linha 14, a Duda comenta: “*A única matéria que eu tô certa é a sua, professora*”. Pedro, atento à plataforma e à participação dos outros colegas de classe, concorda: “*É sério! Tem um pessoal que só tá certo na sua matéria. É verdade!*” (linhas 15 e 16). Acredito que o aluno tenha iniciado seu turno com “*É sério!*” deixando transparecer, pelo tom de sua voz, a sua preocupação com os colegas através das suas palavras. Em conformidade à Mackenzie e Alba-Juez (2019), as nossas emoções também podem ser expressas através da nossa entonação. Ao final deste trecho, nas linhas 20 e 21, digo aos alunos que “*eu sei que é difícil*”, para que eles compreendam que nós estamos ali, juntos, na

tentativa de buscar entendimentos sobre a sala de aula e as questões que a envolvem (MILLER, 2006) e eu, realmente, concordo com eles e vejo a dificuldade do momento. Todavia, mesmo tendo ciência de toda adversidade, aconselho os alunos sobre a importância da organização e da criação de uma rotina de estudos.

Fragmento 5 - “Têm... têm muitos que não conseguem acessar nada mesmo”

Com o intuito de provocar a reflexão dos alunos em relação à desigualdade social, presente e naturalizada na nossa sociedade (MOITA LOPES, 2006), que ficou ainda mais visível no período pandêmico, neste quinto fragmento, discutimos sobre a dificuldade de acesso de muitos alunos às plataformas virtuais de ensino.

Fragmento 5 - “Têm... têm muitos que não conseguem acessar nada mesmo.”		
Emilly	1 2 3 4	É muito ruim a gente saber que, infelizmente, alguns colegas não terão acesso ao que a gente está conversando e, às vezes, até ao próprio conteúdo que a gente envia na plataforma, né? Ainda tem colegas que não têm acesso.
Karla	5	Poxa, verdade!
Bruna	6	Têm... têm muitos que não conseguem acessar nada mesmo.
Emilly	7 8 9 10 11	Pois é, então, se você pode, se você tem acesso, o mínimo que seja, faça por onde isso valer a pena e entenda a importância nesse momento... Até porque, tem uma galera que não consegue acessar de verdade. Entendam como um privilégio, uma oportunidade que você está tendo. Tá bom?
Bruna	12	É isso mesmo.
Duda	13 14	Por isso que eu tô tentando colocar em dia tudo, professora. Às vezes, envio as coisas pro pessoal que só tá com a apostila.

No início deste fragmento, linhas 1 a 4, relato que “*ainda tem colegas que não têm acesso*” e que me sinto mal em pensar que esses alunos “*não terão acesso ao que a gente está conversando*”, já que considero importantes a interação, troca e construção de entendimentos que esses encontros on-line poderiam proporcionar. Para muitos alunos faltava o acesso não só às aulas on-line pelo *Google Meet*, como também aos conteúdos postados na sala de aula virtual da turma no *Google Classroom*. Karla e Bruna, nas linhas 5 e 6, concordam comigo que “*têm muitos que não conseguem acessar nada mesmo*”.

A fim de seguir instigando os alunos a refletirem sobre a oportunidade que eles que estavam ali on-line tinham de continuar estudando, mesmo durante a pandemia, enquanto um

“*privilégio*”, já que muitos colegas não desfrutavam das mesmas condições, nas linhas 7 a 11, tento aconselhar os alunos a pensarem mais sobre isso, aproveitarem a oportunidade e fazerem valer a pena toda essa adaptação e mudanças.

Duda se manifesta e diz: “*Por isso que eu tô tentando colocar tudo em dia, professora*”. A sua fala me fez perceber que a atitude dela em relação à falta de acesso dos outros colegas se deu antes mesmo da nossa conversa, ou seja, a aluna compreendeu as condições do contexto em que estava e moldou as suas ações a partir dele e no que ela acreditava (BARCELOS, 2001). Entendo que a aluna refletiu criticamente (MENEZES DE SOUZA, 2011) sobre essa realidade ao afirmar que “*às vezes, envio as coisas pro pessoal que tá só com a apostila¹¹*”. Logo, de maneira autônoma, ela já havia se posicionado diante da dificuldade dos colegas e procurou colaborar da maneira que podia.

Fragmento 6 - “Tá maluco, Pedro? Olha a hora que eu acordo. Dá não!”

Retorno à Souza Santos (2020), pois ele afirma que a pandemia e a quarentena revelariam novos modos de se adaptar às mudanças na sociedade, para tecer meus comentários sobre este sexto fragmento, principalmente, acerca das mudanças nas rotinas e horários de estudo e trabalho dos alunos e professores.

Fragmento 6 - “Tá maluco, Pedro? Olha a hora que eu acordo. Dá não!”		
Gisele	1	Acabou a aula?
Emilly	2	Não, claro que não!
Pedro	3 4	Cara, é sempre Gisele que pergunta isso. Ninguém merece! Toda vez, toda aula. [risos]
Emilly	5	Então, vamos manter os encontros <i>on-line</i> na sexta, às 15h?
Pedro	6	Teacher, se quiser marcar de manhã também pode.
Gisele	7	Tá maluco, Pedro? Olha a hora que eu acordo. Dá não!
Emilly	8	Mas vocês preferem pela manhã?
Duda	9	Por mim, tá tranquilo.
Gisele	10	Eu não vou vir, vou estar dormindo.

¹¹ Para os alunos que não tinham acesso às plataformas virtuais de ensino, foram disponibilizadas apostilas, referentes aos 4 bimestres letivos. As apostilas eram, na verdade, os Cadernos de Atividades Autorreguladas, organizados pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, e se tratavam de um material disponível para ser utilizado pelos professores em sala de aula antes mesmo da situação pandêmica. Os alunos e seus responsáveis, com horário agendado, buscavam o material impresso na escola a cada bimestre.

Gabriel	11	Eu também acordo 12h. Melhor aula à tarde mesmo.
Pedro	12 13	Perdi! Só eu prefiro de manhã. Olha, só digo uma coisa, essa galera vai sofrer muito quando voltarem às aulas presenciais.
Camila	14 15	Eu também prefiro de manhã. Gisele, para de acordar três horas da tarde!
Pedro	16	Isso aí, Camila é das minhas!
Gisele	17	Vocês são estranhos! [risos]
Emilly	18	Laura disse no <i>chat</i> que também prefere à tarde.
Fernando	19	Eu tô acordando 14h todo dia. [risos]
Pedro	20 21 22	Eu só digo o seguinte: Preparem porque quando voltarem as aulas vai todo mundo chegar atrasado. Esse pessoal todo que fica dormindo.

Conforme mencionei acima, na pandemia, fomos expostos à adaptações e mudanças. Embora nós, professores, tivéssemos sido orientados pela direção e orientação pedagógica da escola a cumprirmos o nosso horário de aula “*normal*” na plataforma, ou seja, fazer a postagem das atividades e/ou aulas on-line nos nossos dias e horários de aulas em cada turma, como era presencialmente, para tentarmos manter a mesma ou, pelo menos, uma rotina parecida com a que tínhamos antes do início da pandemia, durante a conversa com os alunos, entendi que essa rotina não fazia mais parte da realidade de muitos deles.

Como esse nosso primeiro encontro on-line ocorreu em uma sexta-feira (mesmo dia da semana em que a aula de inglês acontecia presencialmente), às 15 horas, na linha 5, perguntei aos alunos se manteríamos o mesmo dia e horário para os próximos encontros. Na linha 6, o Pedro diz: “*teacher, se quiser marcar de manhã também pode*”. Acredito que ele tenha feito essa colocação porque, na escola, eles estudavam no turno da manhã, então, não mudaremos o dia e, talvez, nem o horário das aulas de inglês. No mesmo momento, Gisele, na linha 7, altera o tom de voz e questiona: “*Tá maluco, Pedro? Olha a hora que eu acordo. Dá não!*” Identifico na escolha do adjetivo “*maluco*” para se referir ao colega, uma maneira de demonstrar o seu sentimento de indignação ao pensar em acordar cedo para realizarmos os encontros on-line (MACKENZIE e ALBA-JUEZ, 2019).

Além disso, entendi, na fala da Gisele, que realizar os encontros on-line pela manhã interferiria na nova rotina que ela tinha durante a pandemia, não mais adequada aos horários das aulas na escola. Nesse caso, conclui como uma importante oportunidade de refletirmos e olharmos também para as questões dos professores durante o período de aulas remotas, já que adequar as aulas às novas rotinas dos alunos, conforme eu tentei fazer para obter uma maior

participação deles, não era uma possibilidade para muitos colegas. A mudança de horários, juntamente a toda demanda de reuniões on-line, produção de material pedagógico e planejamento de aulas, horários de trabalho em outras instituições, sem contar os afazeres domésticos, cuidados com a família e consigo, impactaram na vida e também nas questões emocionais (ZEMBYLAS, 2003) desses profissionais, no grupo dos quais me incluo. Sendo assim, conforme pode ser visto próximo fragmento de interação (Fragmento 7), dialogamos sobre os obstáculos também enfrentados pelos docentes a partir de um *puzzle* que surgiu de uma fala da própria aluna Gisele.

Seguimos discutindo sobre o horário em que realizamos os encontros pelo *Google Meet*. Na linha 8, com a intenção de saber a opinião da maioria, pergunto se os alunos preferiam a aula on-line pela manhã. Apenas Duda e Camila se juntaram a Pedro para que as aulas acontecessem no turno da manhã (linhas 9 e 14). Em contrapartida, os alunos Gabriel, Laura e Fernando (linhas 11, 14 e 19) deixam claro que, assim como a colega Gisele, a rotina deles mudou durante a quarentena e todos acordam após o meio-dia.

Considero importante destacar, mais uma vez, a preocupação do Pedro com os colegas. Nas linhas 12, 13, 20, 21 e 22, o aluno declara: “*Olha, só digo uma coisa, essa galera vai sofrer muito quando voltarem às aulas presenciais*” e “*preparem porque quando voltarem as aulas vai todo mundo chegar atrasado. Esse pessoal todo que fica dormindo*”. Entendo que, implicitamente, Pedro sugere aos colegas que estão acordando tarde, que reflitam sobre as suas práticas, para que evitem consequências piores na volta às aulas presenciais.

Fragmento 7 - “...por que vocês ficam postando dever meia-noite, 23h, assim?”

Neste sétimo fragmento, problematizamos os desafios enfrentados, não só pelos alunos, mas também pelos docentes durante as aulas remotas e o período pandêmico, a partir de uma questão intrigante (MORAES BEZERRA, RIBEIRO e RANGEL, 2017) que surgiu na fala da aluna Gisele (linhas 1 e 2). Ao final do excerto, um outro *puzzle* também surgiu, quando a aluna Giuliana questiona sobre as poucas aulas on-line que eles tinham (linhas 44 e 45).

Fragmento 7 - “...por que vocês ficam postando dever meia-noite, 23h, assim?”		
Gisele	1	Professora, eu queria saber, por que vocês ficam postando dever

	2	meia-noite, 23h, assim?
Emilly	3	Ué, mas eu nunca poste atividade meia-noite ou 23h...
Gisele	4	Não? Ah é, você não.
Pedro	5 6	É, não. Mas tem uns professores que às vezes surtam mesmo e postam essa hora. [risos]
Emilly	7 8 9 10 11 12	Mas olha só, galera, tem exercícios meus de abril que ainda tem gente me enviando. Dizem que não tinham acesso e só conseguiram agora e tal. Sem problemas, eu aceito! Eu coloco data pra entrega para vocês tentarem se organizar. Então, se você não botar na cabeça que a matéria da semana passada é pra ser entregue nessa, você não vai entregar!
Pedro	13 14	Tipo na escola, na hora de apresentar o trabalho a galera chega com a cartolina em branco... pra montar o cartaz ainda. [risos]
Bruna	15	Na moral, fato!
Fernando	16	Saudades. [risos]
Emilly	17 18 19 20 21 22 23 24	Outra coisa que também é importante entender, Gisele: Tem professor, sim, que posta atividade fora do horário da aula ou até à noite, como você disse. Mas, assim como muitos de vocês não têm acesso, ninguém oferece <i>internet</i> ou computador a esse professor... Nós professores também estamos nos virando da maneira que conseguimos pra fazer nosso trabalho. Esse nosso encontro seria na sexta passada, mas eu fiquei sem <i>internet</i> em casa. Só consegui postar a atividade com a <i>internet</i> do celular, lembram?
Gisele	25	Uhuh, lembro. É verdade, prof, não tinha pensado nisso.
Pedro	26	Tá difícil pra todo mundo.
Laura	27 28	O professor de matemática falou que a <i>internet</i> dele só fica melhor à noite mesmo.
Bruna	29	É, cara, a gente tem que entender.
Emilly	30 31 32	Pois é, então a gente precisa ter empatia, se colocar no lugar do outro, olhar mais pro outro também. E se em alguma semana eu precisar postar a atividade à noite?
Gisele	33	Verdade... verdade.
Emilly	34 35	Até pra usar o <i>Meet</i> eu testo com o meu filho aqui em casa antes e sempre peço ajuda a vocês... Estamos aprendendo também!
Fernando	36 37 38	Eu acho que a prof de artes não tá conseguindo mudar a data pra entregar atividade, porque ela posta num dia pra entregar no outro!
Bruna	39	Isso! Muito doido! Não dá pra fazer.
Emilly	40	Ah, mas façam mesmo depois, pois ela vai aceitar, sim.
Pedro	41 42 43	O professor de matemática também tava todo perdido quando foi fazer uma aula com a gente no <i>Meet</i> . Mas a gente foi ajudando e deu certo.
Giuliana	44 45	É igual, tipo assim.. por que os professores não fazem mais aulas pelo <i>on-line</i> ao invés de só postar atividade?

Pedro	46	Ah, deve ser por causa dessas dificuldades aí mesmo, né?
Emilly	47	Exatamente... Pode ser, sim.

Como mencionei acima, nas primeiras linhas deste fragmento 7, mais um *puzzle* surge através da nossa interação: “*Professora, eu queria saber, por que vocês ficam postando dever meia-noite, 23h, assim?*”. Compreendo que esse *puzzle* indica afeto negativo (MORAES BEZERRA e NUNES, 2013), pois entendo que a aluna Gisele chega a tal questionamento, por se tratar de uma prática que não deveria acontecer, já que as aulas da turma seriam durante o turno da manhã. Todavia, cabe lembrar que, a aluna Gisele, no sexto fragmento, foi quem mais intensamente reclamou que as aulas on-line de inglês fossem realizadas pela manhã, dado ao horário em que ela estava acordando na sua nova rotina durante a pandemia.

Logo após a pergunta da Gisele, eu, na defensiva, declaro: “*Ué, mas eu nunca poste atividade meia-noite ou 23h...*” (linha 3). Pedro, na sequência, concorda e acrescenta: “*É, não. Mas tem uns professores que às vezes surtam mesmo e postam essa hora*” (linha 5). Entendo as falas dos alunos como críticas às práticas dos professores em relação ao cumprimento das suas responsabilidades burocráticas e demandas de trabalho, o que, de repente, poderia causar um enfraquecimento do vínculo emocional na relação entre eles, conforme aponta Santos, Silva, Costa e Antunes (2006).

Como mencionei, em um primeiro momento, só pensei em negar que eu fazia aquilo com eles, porém, em seguida, considerei o quão rica poderia ser a reflexão a fim de buscar entender a questão levantada pela aluna que, a meu ver, poderia estar interferindo na qualidade de vida (MILLER, 2006) da sala de aula virtual daqueles alunos. Por isso, após a fala do Pedro, nas linhas 7 a 12, tentei provocá-los a refletirem sobre as ações de alguns colegas professores, traçando um comparativo com as atitudes dos próprios alunos ao entregarem as atividades com atraso na plataforma ou não as executarem, a fim de que eles pensassem também sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores (COSTIN, 2020). Na linha 13, de uma maneira descontraída, Pedro compara a parte final da minha fala aos momentos em que, na escola, muitas vezes os alunos chegavam, no dia em que tinham apresentação de trabalho, com as cartolinas ainda em branco, para confeccionarem o cartaz.

Sendo assim, em seguida, nas linhas 17 a 24, achei importante dialogar com os alunos acerca das dificuldades enfrentadas pelos docentes. Já tínhamos pontuado a falta de acesso dos estudantes, mas ainda não tínhamos refletido sobre a falta de acesso, recursos tecnológicos ou conhecimento dos professores que, assim como os alunos, tiveram que se

adequar a todas as mudanças (COSTIN, 2020). Até aquele momento, não havia sido oferecido nenhum auxílio tecnológico financeiro aos professores para que adquirissem computadores, *tablets* ou celulares, os quais seriam nossos principais instrumentos de trabalho remoto, tampouco recebemos ajuda para custear melhores serviços de *internet*, ou capacitação para o uso das plataformas on-line etc. Lembrei aos alunos, inclusive, que a nossa aula on-line seria na sexta-feira anterior, mas eu fiquei sem conexão de *internet* em casa. Achei pertinente expor que nós, professores, também enfrentamos muitas dificuldades naquele período.

A partir dessa reflexão, a aluna Gisele reconhece que “*não tinha pensado nisso*” (linha 25) e o Pedro reforça que “*tá difícil pra todo mundo*” (linha 26). Além disso, os alunos começam a compartilhar situações nas quais perceberam as dificuldades dos professores: “*O professor de matemática falou que a internet dele só fica melhor à noite mesmo*” (Laura - linhas 27 e 28) e “*Eu acho que a prof de artes não tá conseguindo mudar a data pra entregar atividade, porque ela posta num dia pra entregar no outro!*” (Fernando - linhas 36-38). Diante da percepção crítica da situação que estávamos vivenciando (MENEZES DE SOUZA, 2011), nas linhas 30-32, resalto a necessidade de termos empatia e nos imaginarmos no lugar do outro, bem como olhar mais para o próximo.

Nas linhas 34 e 35, compartilhei com os alunos que “*até pra usar o Meet eu testo com o meu filho aqui em casa antes e sempre peço ajuda a vocês... Estamos aprendendo também!*”. Ênfase que estamos aprendendo, pois, conforme aponta Soares (2011), o educador problematizador estabelece diálogo com seus alunos e, enquanto educa, é educado. Nas linhas 41-43, Pedro aproveita que mencionei a minha dificuldade em usar o *Google Meet* e confirma que o professor de matemática também teve complicações, mas que eles (os alunos) o ajudaram. Ainda conversando sobre o *Meet*, mais um *puzzle* surge: Nas linhas 44 e 45, a aluna Giuliana questiona “*por que os professores não fazem mais aulas pelo on-line ao invés de só postar atividade?*”. Imediatamente após a sua pergunta, Pedro, acredito que embasado pelos entendimentos que construímos colaborativamente (ALLWRIGHT e HANKS, 2009) na conversa e pela sua leitura crítica da realidade (MENEZES DE SOUZA, 2011), responde: “*Ah, deve ser por causa dessas dificuldades aí mesmo, né?*” (linha 46).

Fragmento 8 - “Teacher, olha só, igual eu botei ali nos comentários, a gente tá com saudades das suas falas... é... como é que eu posso dizer... suas falas motivacionais”

Na análise deste último fragmento, escrevo sobre o encerramento do primeiro encontro on-line que tivemos, a proposta da realização de uma atividade de *listening* e as

manifestações de afetos positivos (MACKENZIE e ALBA-JUEZ, 2019), tanto em relação à atividade, quanto sobre as minhas falas e nossas conversas nas aulas presenciais. Abordo ainda a falta que essa interação fazia naquele momento de aulas virtuais e pandemia.

Fragmento 8 - “Teacher, olha só, igual eu botei ali nos comentários, a gente tá com saudades das suas falas... é... como é que eu posso dizer... suas falas motivacionais”		
Emilly	1	Bom, então nos encontramos na próxima sexta, às 15h?
Gisele	2	Que horas?
Emilly	3	Às 15h, ué... Vocês não preferiram à tarde?
Gisele	4	Sim, beleza... Muito bom, muito bom!
Emilly	4 5	Trouxe uma atividade de <i>listening</i> com uma música pra gente fazer antes de encerrar esse encontro. Vamos?
Pedro	6 7 8 9 10	Teacher, olha só, igual eu botei ali nos comentários, a gente tá com saudades das suas falas... é... como é que eu posso dizer... suas falas motivacionais, que você dava em toda aula de manhã, entendeu? Até das broncas que você dava quando a gente chegava atrasado ou tava conversando demais. [risos]
Emilly	11	Bronca? Eu não faço essas coisas... [risos]
Pedro	12	Ah, não! E quando a cartolina tá em branco? [risos]
Emilly	13 14	Eu brigo e depois vou lá e ainda escrevo o título pra vocês! [risos]
Duda	15	[risos] Muito verdade!
Emilly	16	Então, vamos pra atividade!
Pedro	17	Ih, prof, acho que o áudio não vai sair não, hein.
Emilly	18 19	Jura? Vamos testar então. Estão vendo a tela que eu tô compartilhando?
Duda	20	Sério que você vai passar essa música? Muito boa!
Pedro	21	Melhor música!
Gisele	22	Ah, essa é maneira, acho que tem até um <i>funk</i> parecido.
Paulo	23	Saudade de levar minha caixinha pra usar na aula, teacher!
Emilly	24	[risos] Verdade... Me ajudava muito, Paulo!
Pedro	25	Gisele só pensa em <i>funk</i> , meu Deus.
Bruna	26	Essa é maneirinha mesmo!
Emilly	27 28 29	Bom, nós vamos ouvir e, em algumas partes da música, o vídeo para e vocês escolhem a melhor opção, de acordo com o que ouviram, pra continuar, ok? <i>Let's go!</i>

Planejei encerrar a nossa Conversa Exploratória (MILLER, 2010) com uma atividade

de *listening*, pois sei que os alunos da turma adoram ouvir músicas em inglês, então, seria uma oportunidade de manifestação de afetos positivos (OCHS e SCHIEFFELIN, 1989). A proposta da atividade era: assistir ao videoclipe da música “*Break my heart*”, da cantora Dua Lipa, ouvir a canção e, ao longo do vídeo, seriam feitas pausas, para que os alunos respondessem questões, completassem os versos ou escolhessem a opção correta com os vocábulos em inglês, de acordo com o que tinham escutado. Segundo Leffa (2011, p. 24), “os entediados são incapazes de descobrir o prazer de aprender”, então, por buscar sempre conhecer meus alunos e na tentativa de diverti-los com uma música, imaginei que fossem mesmo gostar, conforme os comentários positivos de alguns deles: “*Sério que você vai passar essa música? Muito boa!*” (Duda - linha 20), “*Melhor música!*” (Pedro - linha 21), “*Ah, essa é maneira, acho que tem até um funk parecido.*” (Gisele - linha 23), “*Essa é maneirinha mesmo!*” (Bruna - linha 26). O fato de gostarem de atividades que envolvam música e, portanto, ser uma estratégia de aprendizado frequente nas nossas aulas, percebo afeto e um vínculo emocional (SANTOS, SILVA, COSTA e ANTUNES, 2006) estabelecido entre professora e alunos na fala do Paulo ao lembrar que, para evitar usar o computador ou rádio/ caixa de som da escola, pois nem sempre estavam disponíveis, ele levava a sua caixinha de som pessoal, todas as vezes em que faríamos alguma atividade com música e essa ação nos ajudava muito: “*Saudade de levar minha caixinha pra usar na aula, teacher!*” (linha 23).

Antes de realizarmos a atividade e encerrarmos o encontro, reforcei que o nosso próximo encontro seria na sexta-feira, no horário em que a maioria havia optado, às 15h (linha 1). Dou seguimento explicando aos alunos sobre a atividade de *listening* que eu havia preparado para fazermos juntos (linhas 4 e 5), quando o aluno Pedro, nas linhas 6-10, diz: “*Teacher, olha só, igual eu botei ali nos comentários, a gente tá com saudades das suas falas... é... como é que eu posso dizer... suas falas motivacionais, que você dava em toda aula de manhã, entendeu? Até das broncas que você dava quando a gente chegava atrasado ou tava conversando demais*”. Percebo a importância desse comentário para o Pedro, já que ele decide se expressar oralmente, pois ele já havia escrito no *chat*, mas eu não havia lido e estava falando sobre a atividade de *listening*. Em sua fala, identifico afeto positivo ao mencionar que ele sente “*saudades*” das minhas “*falas motivacionais pela manhã*” e entendo que tais falas e conversas eram significativas para ele (ROCHA, 2007). Além disso, quando ele afirma sentir saudades “*até das broncas*” que eu dava quando eles chegavam atrasados os conversavam demais, entendo que, as novas condições de aprendizagem fizeram com que ele ressignificasse a bronca e que, assim como eu, esses adolescentes sentem falta do contato, da

interação (JORDÃO, 2011), o que corrobora para que eu reflita sobre a prática da sala de aula enquanto uma construção social, da mesma forma em que como o conhecimento é construído conjuntamente (MOITA LOPES, 1996), assim como o afeto não pode ser desvinculado do social (MORAES BEZERRA, 2013). Além disso, nas linhas 12 -14, quando o Pedro volta ao exemplo da “*cartolina em branco*”, eu comento que “*eu brigo e depois vou lá e ainda escrevo o título pra vocês!*” e Duda, imediatamente, concorda comigo, me reconheço enquanto uma professora “cúmplice” (LEFFA, 2011, p. 29), que tem uma boa convivência com os alunos.

Na subseção a seguir, escrevo sobre mais uma aula on-line que tivemos pelo *Google Meet*. Desta vez, não com excertos da nossa conversa, mas com imagens e comentários sobre os pôsteres exploratórios (NUNES, 2017) que construímos colaborativamente nesse último encontro, a partir de reflexões sobre as facilidades e dificuldades da pandemia e das aulas remotas, os sentimentos mais presentes nesse período na concepção de cada um, além de pensarmos um pouco sobre o futuro desses alunos (o ensino médio, seus desejos, e de que maneira o inglês pode contribuir com eles), mesmo em tempos de tantas incertezas como o que estávamos vivendo.

4.2.1 Construindo pôsteres on-line: um trabalho colaborativo

Segundo Nunes (2017, p. 49), “os pôsteres exploratórios podem ser entendidos como uma forma de se expor as questões nas quais os praticantes exploratórios estão envolvidos, de modo a gerar mais entendimentos sobre tais questionamentos”. No sentido de buscar entendimentos sobre as questões que fizeram parte do nosso contexto virtual de ensino, no dia dez de dezembro de 2020, realizamos a nossa última aula on-line pelo *Google Meet*. Como nessa mesma semana eu havia postado a última APPE, “*My wish list*”, no *Google Classroom*, para que eles respondessem, resolvi propor aos alunos que construíssimos ‘pôsteres exploratórios’ de forma on-line, sobre algumas das questões levantadas nas APPEs e para que refletiríamos juntos sobre as aulas remotas, suas facilidades e dificuldades. Os alunos e alunas presentes aceitaram na mesma hora. Combinamos que eu digitaria o que eles quisessem que fizesse parte dos “*pôsteres*” e também que não identificassem quem havia dito cada frase ou dado cada contribuição. Participaram desta última conversa on-line os alunos: Pedro, Paulo, Karla, Bruna, Luiza, Daniel, Giuliana e Maycon.

Iniciei a aula compartilhando com os alunos a tela do meu computador de um arquivo de apresentação de *slides* em branco. Os alunos concordaram que um título legal seria: “*Let’s talk! Refletindo sobre as aulas remotas...*”. No sentido de guiá-los e dar suporte ao que construímos nos *slides*, sugeri que no primeiro *slide* falássemos sobre a pandemia e as aulas remotas, destacando os aspectos positivos e negativos. Então, tivemos como título: “*Pandemic + Remote classes: Positive and negative aspects*”. Os alunos escolheram como iríamos organizar as palavras no *slide*, bem como as cores usadas na apresentação. Depois, conforme eles falavam sobre os aspectos positivos e negativos da pandemia e das aulas remotas, tanto pelo microfone quanto pelo *chat*, eu completava o *slide*, conforme pode ser visto nas imagens a seguir.

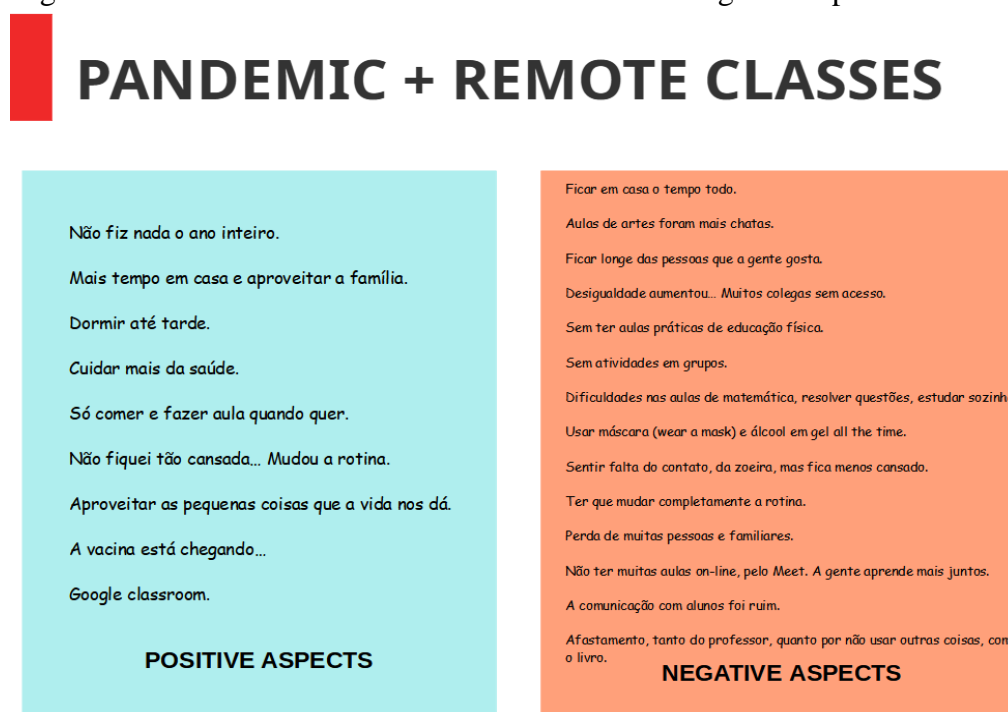
Figura 1 - Título da apresentação



Let's talk! Refletindo sobre as aulas remotas...

Fonte: A autora, 2020.

Figura 2 - Pandemic + Remote classes: Positive and negative aspects



PANDEMIC + REMOTE CLASSES

Não fiz nada o ano inteiro.

Mais tempo em casa e aproveitar a família.

Dormir até tarde.

Cuidar mais da saúde.

Só comer e fazer aula quando quer.

Não fiquei tão cansada... Mudou a rotina.

Aproveitar as pequenas coisas que a vida nos dá.

A vacina está chegando...

Google classroom.

POSITIVE ASPECTS

Ficar em casa o tempo todo.

Aulas de artes foram mais chatas.

Ficar longe das pessoas que a gente gosta.

Desigualdade aumentou... Muitos colegas sem acesso.

Sem ter aulas práticas de educação física.

Sem atividades em grupos.

Dificuldades nas aulas de matemática, resolver questões, estudar sozinha.

Usar máscara (wear a mask) e álcool em gel all the time.

Sentir falta do contato, da zoeira, mas fica menos cansado.

Ter que mudar completamente a rotina.

Perda de muitas pessoas e familiares.

Não ter muitas aulas on-line, pelo Meet. A gente aprende mais juntos.

A comunicação com alunos foi ruim.

Afastamento, tanto do professor, quanto por não usar outras coisas, como o livro.

NEGATIVE ASPECTS

Fonte: A autora, 2020.

Nesta segunda imagem, é possível perceber o quanto os aspectos negativos da pandemia e das aulas remotas se sobressaíram em relação aos aspectos positivos, na opinião dos alunos presentes na aula on-line. Conforme apontam Ochs e Schieffelin (1989, p. 15), afetos positivos e negativos podem ser expressos em formas verbais.

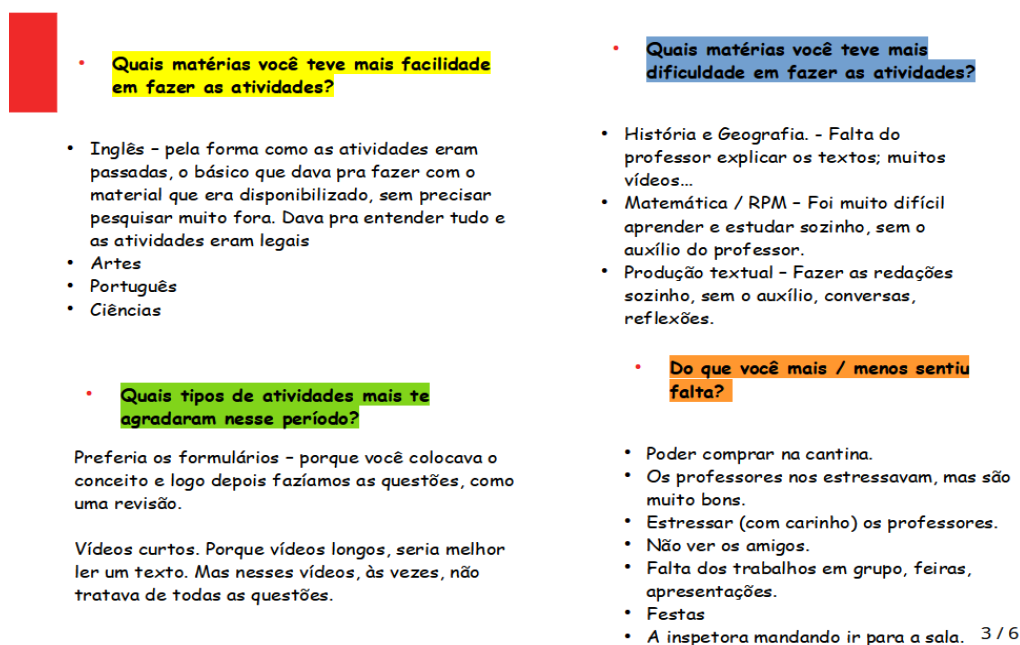
Em relação aos aspectos que os alunos listaram como positivos, destaco que três alunos associaram as aulas remotas a “*dormir até tarde*”, “*não fazer nada*” ou “*fazer quando quer*”, assim como ao fato de “*não ficar tão cansado*” por não terem mais a rotina de deslocamento até a escola. Como professora, me arrisco a afirmar que tais pensamentos - “*positivos*” na opinião desses alunos - podem ter colaborado para uma baixa participação nas atividades por esquecimento, perda de prazos, por muitos não terem uma organização e disciplina em relação aos horários das aulas e tempo dedicado aos estudos, na realização e no envio das tarefas. Destaco também a sensibilidade de alguns alunos ao valorizarem o período de quarentena como uma possibilidade de “*aproveitar a família*” e “*as pequenas coisas que a vida dá*” ou “*cuidar mais da saúde*”, além de apontarem a “*chegada da vacina*” como uma característica positiva.

Em contrapartida, ao listarem os aspectos negativos, alguns alunos também mencionaram a mudança da rotina ou o fato de “*ficar em casa o tempo todo*”. Além disso, a maioria dos alunos ressalta a falta que faz o contato com o outro, “*ficar longe*” ou até mesmo a “*perda*” de amigos e familiares. Nesse sentido, mencionaram também que gostariam que mais aulas acontecessem pelo *Google Meet*, pois assim teriam mais contato e se sentiriam menos afastados dos outros colegas e dos professores. Compreendi através da fala dos alunos que, tanto a proximidade e suporte do professor, quanto o contato com os colegas, fizeram muita falta em disciplinas que, geralmente, têm atividades práticas ou em grupos, como artes e educação física. Um aspecto que chamou a minha atenção foi que, mesmo tendo acesso às atividades e às aulas on-line, esses alunos e alunas que participaram da aula não deixaram de mencionar que o aproveitamento das aulas remotas não foi igual para todos, ao dizerem que a “*comunicação com os alunos foi ruim*” e que a “*desigualdade aumentou*”, pois eles tinham “*muitos colegas sem acesso*”, caracterizando o reconhecimento da desigualdade social (MOITA LOPES, 2006) e refletindo criticamente sobre as condições sociais de muitos colegas naquele momento (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Para dar sequência aos *slides* e à reflexão sobre as aulas remotas, e já que os alunos mencionaram outras disciplinas no *slide* anterior, fiz quatro perguntas a eles, como pode ser visto na figura 3: [a] Quais matérias você teve mais facilidade em fazer as atividades?; [b] Quais matérias você teve mais dificuldade em fazer as atividades?; [c] Quais tipos de

atividades mais te agradaram nesse período?; [d] Do que você mais/menos sentiu falta?

Figura 3 - Facilidades e dificuldades das aulas remotas



Fonte: A autora, 2020.

Primeiro, fiquei muito feliz em saber que os alunos tiveram facilidade em realizar as atividades de inglês, conseguiam "entender" e as achavam "legais". Essa era uma preocupação constante minha a cada atividade que eu produzia e postava na plataforma: se os alunos realmente compreendiam o que liam ou assistiam e se tinham interesse pelas atividades que realizavam. Além disso, ao perceber que os alunos participavam mais quando as atividades eram em modelos de formulário (*Google Forms*), eu buscava fazer o máximo de tarefas usando esse recurso, inclusive as Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório - APPEs (MORAES BEZERRA, 2013), que foram usadas para gerar os dados desta pesquisa.


Um ponto que merece destaque é que, geralmente, usamos os recursos tecnológicos (MORAN, 2013) como uma estratégia de ensino para proporcionar uma aprendizagem mais diferenciada e até prazerosa. No entanto, os alunos relataram que o uso de vídeos muito longos, sem o apoio do professor, dificultava a compreensão e que "seria melhor ler um texto". Além disso, cabe salientar que, nos três comentários sobre as disciplinas com maiores dificuldades, os alunos apontaram para o fato de terem que "aprender e estudar sozinho, sem o auxílio do professor", sem "conversas" e "reflexões". Tais comentários me fazem refletir, conforme aponta Vygotsky (1998), para a importância de termos ajuda de um par competente para que realizemos o que não conseguimos de forma autônoma e para que o

desenvolvimento ocorra.

Como já indiquei ao apresentar os participantes desta pesquisa, os alunos desta turma de nono ano sempre foram muito participativos nos trabalhos em grupo. É importante ressaltar então que, tanto no *slide* anterior (Figura 2), quanto neste (Figura 3), os alunos apontam para a falta que sentiam dos “*trabalhos em grupo, feiras, apresentações*”, bem como das “*festas*” que realizavam em sala de aula e na escola.

Na próxima imagem, tratamos dos sentimentos e emoções que, segundo os alunos, permearam o período pandêmico e as aulas remotas. Os alunos sugeriram acrescentarmos imagens de *emoticons* ao *slide*, para representarem tais sentimentos e emoções e deixarem o nosso pôster mais bonito.

Figura 4 - Pandemic + Feelings and emotions



Pandemic + Feelings / Emotions

SAD	Auto confiança - até mesmo em fazer as atividades sozinho. Eu consigo!
SADNESS / TRISTEZA	Good mood.
CONFUSED	ANGRY
STRESSED	DETERMINAÇÃO
INCERTEZA	Alguns aumentaram por causa da pandemia, do momento que estamos vivendo.
SEM ESPERANÇA	
FELICIDADE EM PASSAR MAIS TEMPO COM A FAMÍLIA. (HAPPINESS)	

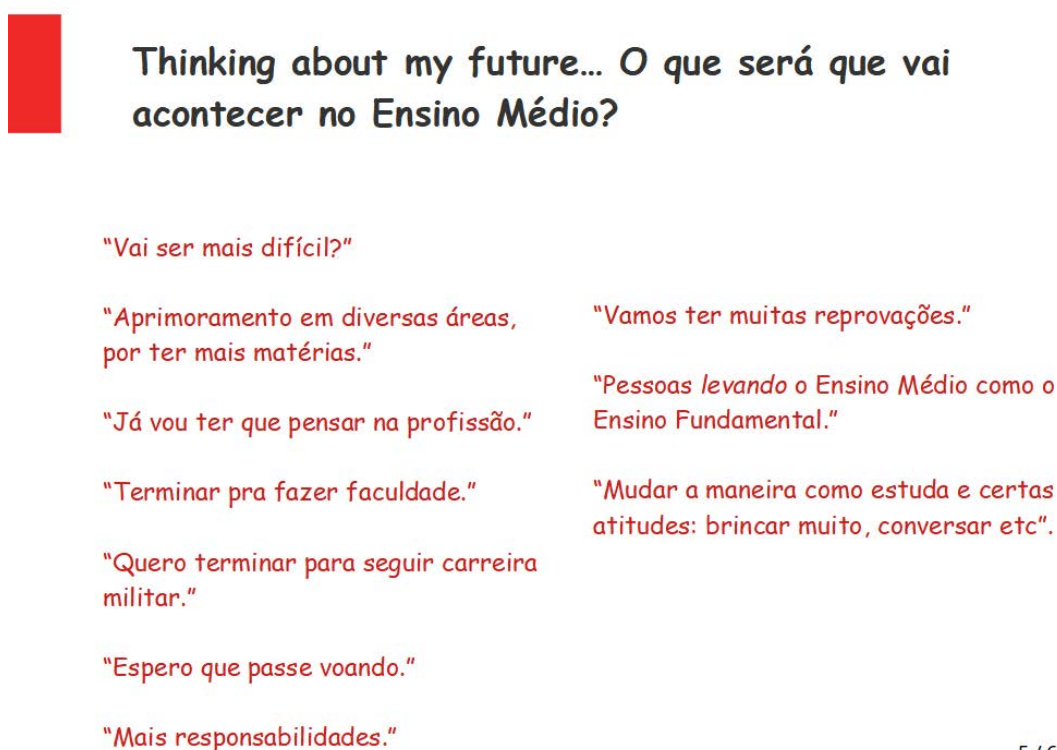
Fonte: A autora, 2020.

De uma maneira geral, os alunos associaram a pandemia a palavras que caracterizam afetos negativos (OCHS e SCHIEFFELIN, 1989): *sadness/ tristeza, sad, confused, stressed, incerteza, sem esperança, angry*. Apenas quatro comentários apontavam para o período pandêmico como uma experiência positiva, de aprendizado, talvez. Um(a) aluno(a) usou a palavra *happiness* e justificou que se sentia feliz em “*passar mais tempo com a família*”, enquanto outro(a) aluno(a) usou a expressão *good mood*, caracterizando, a meu ver, a

necessidade de enxergar esse momento turbulento com mais leveza. Outros dois comentários que se complementam são os usos das palavras “*determinação*” e “*auto-confiança*”. Em vários momentos, os alunos destacaram a dificuldade de estudarem e fazerem as atividades sozinhos, sem o auxílio do professor ou dos colegas, então, entendo que as escolhas desses vocábulos têm a ver com a vontade de enfrentar e superar essas dificuldades.

Com o objetivo de conversar com os alunos sobre o futuro deles, as duas próximas imagens (Figuras 5 e 6) mostram os questionamentos e posicionamentos desses adolescentes em relação à próxima etapa de ensino, o ensino médio, e também trazem reflexões sobre a aprendizagem de inglês e a sua possível contribuição para o futuro deles.

Figura 5 - Thinking about my future... O que será que vai acontecer no Ensino Médio?



Fonte: A autora, 2020.

Eu acho curioso como a mudança, de uma maneira geral, gera expectativas em nós, sejam elas boas ou ruins. Ao analisar as falas dos alunos em relação ao ensino médio, que será a próxima etapa de ensino após concluírem o 9º ano do ensino fundamental II, concluo que a carga de responsabilidade que tal etapa emprega se faz muito presente.

Os alunos, por exemplo, associam essa maior responsabilidade às dificuldades e às reprovações se as pessoas continuarem “*levando o ensino médio como o ensino fundamental*”. Percebo nessa fala que a crença (BARCELOS, 2008) de que uma mudança de comportamentos e atitudes ao se chegar no ensino médio aconteça é grande. Todavia, os

alunos não mencionam essa maior responsabilidade advinda do ensino médio associada apenas aos pensamentos negativos (OCHS e SCHIEFFELIN, 1989), mas eles enxergam como uma possibilidade de “*aprimoramento em diversas áreas por ter mais matérias*”.

O desejo de conclusão do ensino médio, antes mesmo de iniciarem essa etapa, também pode ser notado na fala de alguns alunos. Penso que alguns deles vislumbram esse término, pois já têm planos profissionais e/ou acadêmicos, e querem “*terminar para seguir carreira militar*”, “*terminar para fazer faculdade*” ou porque já terão que “*pensar na profissão*”.

Figura 6 - Thinking about my future... E o inglês?



Fonte: A autora, 2020.

Ao conversarmos sobre a importância do ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira e de que maneira ele poderia vir a contribuir para o futuro desses adolescentes, os alunos, em sua grande maioria, conectaram a aprendizagem de inglês à ascensão social (OLIVEIRA e PAIVA, 2011, p. 41), ao mercado de trabalho, à escolha da profissão/ carreira e à maior ‘facilidade’ em conseguir um emprego e/ou melhores condições salariais: “*na minha profissão vai ser importante*”, “*o inglês pode me ajudar na profissão, a ter um salário maior*”, “*pra carreira que eu quero (militar), se não tiver inglês, não passo nem na prova pra entrar*”. Achei interessante que, ao contrário dos colegas, um(a) aluno(a) vê a relação entre saber inglês e o mercado de trabalho sob uma ótica diferente, já que ele(a)

“positivas” também tenham sido mencionadas, como: *happy, unity, family, friends, health, peace, empathy, love*, nota-se que as palavras “negativas” acabaram ficando em evidência na imagem, por terem sido usadas mais vezes.

Após a construção dos *slides* colaborativamente, realizamos uma atividade de *listening* para encerrar a aula. Mais uma vez, me surpreendi positivamente com a participação dos alunos e alunas e fiquei muito feliz com as mensagens afetuosas imediatamente após o encerramento da chamada on-line, no grupo de *Whatsapp* da turma, conforme imagens abaixo (Figuras 8, 9).

Figura 8 - Adorei a aula



Fonte: A autora, 2020.

Figura 9 - Foi uma das suas melhores aulas



Fonte: A autora, 2020.

No próximo capítulo, com base nos pressupostos teóricos que deram suporte à pesquisa e à análise dos dados gerados, apresento alguns dos meus entendimentos em relação ao que foi abordado no presente trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pesquisar sobre o afeto e sua importância na sala de aula virtual, na busca por entender a qualidade de vida nesse contexto durante a pandemia da Covid-19, ousei dizer que fui afetada positivamente ao longo do processo de pesquisa. As oportunidades de estar em contato com meus alunos, seja pelos encontros on-line ou ao preparar as APPEs e “*ouvi-los*” através das suas respostas, fizeram-me refletir sobre esses adolescentes, suas realidades, a nossa escola pública, de modo a estreitar as relações emocionais que já faziam parte da nossa sala de aula. Para essa reflexão final, retomarei os *puzzles* iniciais, que motivaram a pesquisa, o planejamento e produção das APPEs, bem como as provocações durante a Conversa Exploratória e a produção de pôsteres on-line:

- Quais são os aspectos positivos e negativos das aulas remotas?
- As emoções e sentimentos (medo, ansiedade, desmotivação...) foram potencializados pelo ensino remoto no período pandêmico? Por quê?
- Quais as expectativas, sentimentos e questionamentos que os meus alunos têm em relação à nova etapa - Ensino Médio?
- Por que aprender inglês pode ou não contribuir para o futuro desses adolescentes?

Pautando-me pelos pressupostos e princípios da Prática Exploratória, na busca por entendimentos sobre a vida dentro e fora da sala de aula e não na resolução de problemas nesses contextos, a respeito das questões relatadas acima, posso afirmar que:

Entendi que as aulas remotas foram essenciais para que pudéssemos dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem mesmo durante a situação pandêmica, porém elas foram imbricadas por aspectos, tanto positivos, como a praticidade pelo uso da tecnologia, quanto negativos, como a falta de acesso aos recursos tecnológicos pelos professores e alunos.

Entendi que posso considerar que as emoções tenham sido potencializadas nesse período pandêmico e que as representações e escolhas lexicais que apontam para afetos negativos, em muitas reflexões se sobressaíram aos afetos positivos. Cabe ressaltar que cada resposta às APPEs, assim como as nossas falas durante a conversa on-line foram inundadas

por manifestações afetivas.

Entendi que o ensino médio é visto por muitos como uma etapa importante para a conclusão dos estudos, mas os alunos carregam com eles muitas crenças em relação à dificuldade e à quantidade de conteúdos, assim como maiores responsabilidades nesta etapa de ensino.

Entendi também que os alunos possuem muitas crenças sobre a aprendizagem de inglês e a sua colaboração para o futuro deles. Conclui que, na grande maioria das vezes, relacionam essas contribuições à uma melhor posição no mercado de trabalho, à construção da vida acadêmica e às relações socioculturais, envolvendo viagens e a comunicação com as pessoas pelo mundo.

Através da Conversa Exploratória que tivemos no primeiro encontro on-line pela plataforma *Google Meet*, foi possível por meio do diálogo e, colaborativamente, tecer entendimentos com os alunos a respeito de muitas questões: as aulas remotas e suas particularidades; as estratégias pedagógicas que facilitavam e permitiam uma maior participação dos alunos na plataforma; reflexões sobre a desigualdade social evidenciada na pandemia e seus impactos na vida de alunos e professores; as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos; as adaptações que precisamos fazer no momento pandêmico; as mudanças de rotinas dentre outros assuntos. Foi muito enriquecedora a troca que tivemos, de experiências, vivências, negociações de sentidos, afetos. Nos emocionamos, relembramos momentos bons da nossa interação na escola e a falta que isso nos faz. *Puzzles* surgiram e, juntos, buscamos entender os “*porquês*” e de que maneira eles implicam na qualidade da vida no nosso contexto virtual de ensino e aprendizagem. As construções de *puzzles* pelos alunos indicam o quanto os alunos e alunas mencionados nos fragmentos de interação estavam envolvidos no fazer reflexivo e exploratório, além de ativos no processo de letramento crítico.

Reconheço que este estudo contribuiu para o meu crescimento enquanto professora e pesquisadora exploratória, atenta em aprender enquanto ensina, que prioriza a qualidade de vida e o envolvimento de todos os praticantes, que percebe a diferença que pode fazer um olhar e/ou uma escuta atenta. Da mesma forma, esse trabalho também contribuiu para minha formação continuada, já que durante a pesquisa, tive a oportunidade de planejar e produzir material didático para entender, além de ter a chance de refletir sobre as minhas emoções e também sobre como os alunos estavam se sentindo.

Acredito na postura reflexiva contínua defendida pela Prática Exploratória, portanto, estou certa de que as reflexões e a busca por entender a importância do afeto na sala de aula virtual de inglês na escola pública, bem como a qualidade de vida nesse contexto durante a

pandemia da Covid-19, não se encerram neste trabalho. Embora ainda estejamos vivendo um momento delicado, que requer atenção e cuidados, creio que muitos estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem, não só de língua estrangeira, durante o período pandêmico, serão produzidos a fim de colaborar para buscarmos ainda mais entendimentos sobre essas e outras relevantes questões.

REFERÊNCIAS

- AFETO.** In: Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (on-line). Ed. Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/afeto/> Acesso em: 19/03/2022.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. A linguística aplicada na grande área da linguagem. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. **Perspectivas de investigação em linguística aplicada.** Campinas: Pontes, 2008.
- ALLWRIGHT, D. **Três macroprocessos do desenvolvimento do professor e os critérios para desenvolvê-los e usá-los.** Texto apresentado na conferência ‘Pesquisa e prática na educação de professores de línguas: vozes do campo’, na Universidade de Minnesota, EUA: 1999.
- ALLWRIGHT, D. From Teaching Points to ‘Learning Opportunities’ and Beyond. In: **TESOL QUARTERLY**, v. 39, n.1, p.9-31, March, 2005.
- ALLWRIGHT, D. Six Promising Directions in Applied Linguistics. In: GIEVE, S.; MILLER, I. (Eds) **Understanding the Language Classroom.** New York: Palgrave/McMillan, 2006.
- ALLWRIGHT, D. Prioritising the human quality of life in the language classroom: is it asking too much of beginning teachers? In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H., **Educação de professores de línguas: o desafio do formador.** Campinas, SP: Pontes Editores, p.127-144, 2008.
- ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. **The developing language learner. An introduction to exploratory practice.** New York: Palgrave/McMillan, 2009.
- ALLWRIGHT, D. Going Beyond Experiments: Descriptive and Qualitative Classroom Research. In: ALLWRIGHT, D. **The Developing Language Learner: An Introduction to Exploratory Practice.** Basingstoke, England: Palgrave Macmillan, 2009. Cap.9, p.122-139.
- AMARANTE, R. C. **Os alunos de oficina de texto e o ser multimídia. Crônica de uma aventura em Prática Exploratória.** Relato da Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico - Fascículo nº 3. Rio de Janeiro: PUC, 2007. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=10960@1>
- ARNOLD, J. **Affect in L2 Learning and Teaching.** ELIA: Estudios de linguística inglesa aplicada. Spain: University of Seville, nº 9, p. 145-151, 2009.
- ARNOLD, J.; BROWN, H. D. A Map of the Terrain. In: ARNOLD, J. **Affect in Language Learning.** Cambridge University Press, Cap. 1, p.1-24, 1999.
- BARCELOS, A. M. E. **Metodologia de pesquisa de crenças sobre a aprendizagem de línguas: Estado da arte.** Rev. Brasileira de Linguística Aplicada. Minas Gerais: Universidade Federal de Viçosa, v.1, nº1, p.71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. E. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. In: **Linguagem & Ensino**. V.9. n.2. p. 145 – 175. Jul./ dez. 2006.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, 130 M. H. V. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 1-18, 2006.

BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas**. Linguagem e ensino. Minas Gerais: Universidade Federal de Viçosa, v.7, nº 1, p.123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Learning English: students' beliefs and experiences in Brazil. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A.M.F. **Narratives of learning and teaching EFL**. Palgrave Macmillan, Cap. 3, p.35-48, 2008.

BARCELOS, A. M. F. Letramento Emocional no Ensino de Línguas. In: TOLDO, C.; STURM, L. (Orgs.). **Letramento: práticas de leitura e escrita**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2015.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.

BESNIER, N. **Language and Affect**. Annual Review of Anthropology, 19, p. 419- 451, 1990. Disponível em:
<https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.an.19.100190.002223>

BIAZI, T. M. D.; DIAS, L. C. F. **O que é linguística aplicada**. Anais do Universidade em foco: o caminho das humanidades. UNICENTRO: Ago., 2007.

BISSOTO, M. L.; MENEGHINI, R. **“Muito mais do que giz”: Os multiletramentos como didática para o desenvolvimento da leitura/escrita: A importância do letramento socioemocional**. CONISE, 2015. Disponível em:
http://www.lo.unisal.br/sistemas/conise2015/anais/87_13500284_ID.pdf

BOCK, Z. **‘Language has a Heart’: Linguistic Markers of Evaluation in Selected TRC Testimonies**. Journal of Multicultural Discourses, 2008. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/233120566>

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)

BRAGA, W.G.; BRAGA, S.F.C. **Prática Exploratória do Leme à Barra da Tijuca: Os porquês de um aluno multiplicador**. Relato da Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico - Fascículo nº 3. Rio de Janeiro: PUC, 2007. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=10966@1>

CASTRO, S. T. R. de. Aprendizagem de línguas estrangeiras em contextos escolares: o papel da língua materna no processo. In: SILVA, E. R. da. (Org.). **Texto & Ensino**. Taubaté: Cabral, 2002.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT/ALAB, p. 21-40, 2001.

COLOMBO GOMES, G. da S. **Narrativas de professores e identidades coconstruídas discursivamente em um curso de formação continuada norteado pela prática exploratória**. Tese de Doutorado – Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014.

COSTIN, C. **Os impactos do Coronavírus na Educação Brasileira**. Instituto Millenium, mai. 2020. Disponível em: <https://www.institutomillenium.org.br/os-impactos-do-coronavirus-na-educacao-brasileira/>

DE GRANDE, P. B. **O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada**. Eletras, vol. 23, n.23, dez. 2011.

FABRÍCIO, B.F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem. Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L.P. da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. A.; SOUZA, S. J. e; KRAMER, S. (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

FREITAS, C. **Sobre a construção de um léxico da afetividade para o processamento computacional do português**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada 13.4, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/jxSZLGKJQVZgxRDVkpR9Dxn/?format=pdf&lang=pt>

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 23ª edição, 1989. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 46ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIL, B. D. **Escolha lexical e ideologia em Bezerra da Silva**. SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA, Anais do Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa, São Paulo, 2008. Disponível em: http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlc.v.fflch.usp.br/files/01_36.pdf

GIMENEZ, T. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. C. de (Org). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 47-54, 2011.

JANKS, H. **Deconstruction and reconstruction: diversity as a productive resource**. Discourse, Vol 26, Number 1, March, pages 31-44, 2005.

- JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D.M. de; CARBONIERI, D. (Orgs.) **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: Outros sentidos para a Sala de aula de Línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 21-39, 2016.
- JORDÃO, C. M. A posição do inglês como língua internacional e suas implicações para a sala de aula. In: JORDÃO, C. M.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. (Org.). **Inglês como língua franca**: ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas: Pontes, 2011.
- JORGE, M. L. dos S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: CÂNDIDO DE LIMA, D. **Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, p. 161-168, 2009.
- KOZINETS, R. V. **Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica on-line**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L.P. (org) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 129 – 147, 2006.
- LAGO, N. A. do. Me myself and you: autoestima e aprendizagem de línguas. In MASTRELLA-DE-ANDRADE. M. R. (Org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas**: múltiplos olhares. Campinas, São Paulo: Pontes, 2011.
- LEFFA, J. V. **Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública**. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.
- MACKENZIE, J. L.; ALBA-JUEZ, L. **Emotion processes in discourse**. In: Pragmatics and beyond. New Series 302: 2019, p. 3 -26. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331789471_Chapter_1_Emotion_processes_in_discourse
- MAGALHÃES, C. E. A. **Autoetnografia em contexto pedagógico**: entrevista e reunião como locus de investigação. Veredas Temática: Autoetnografia em estudos da linguagem e áreas interdisciplinares. Juiz de Fora: UFJF. PPG Linguística, v. 22, nº 1, p.16-33, 2018.
- MARTINS, H. H. T. de S. **Metodologia Qualitativa de Pesquisa**. Educação e pesquisa, v.20, n.2, p.287-298. São Paulo, maio/ago, 2004.
- MASON, J. **Qualitative Researching**. London, England: SAGE Publications, 1998.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Falar, sentir, vir a ser: Ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R (Org.). **Afetividade e Emoções no Ensino/ Aprendizagem de Línguas**: Múltiplos Olhares. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- MATTHEWS, B. **Engaging Education. Developing Emotional Literacy, Equity and Co-education**. Buckingham: McGraw-Hill/Open University Press, 2006.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significado. In: **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Ruberval Franco Maciel e Vanessa de Assis Araujo (Orgs.) Jundiaí, Paco Editorial, 2011. Disponível em:

https://www.academia.edu/595539/Para_um_redefini%C3%A7%C3%A3o_de_letramento_cr%C3%ADtico_conflito_e_produ%C3%A7%C3%A3o_de_significa%C3%A7%C3%A3o

MICCOLI, L. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, D. C. de (Org). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, p. 171- 184, 2011.

MILLER, I. K. de. et al. Prática Exploratória: Questões e desafios. In: GIL, G.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Educação de Professores de Línguas**: Os desafios do formador. Campinas: Pontes, p.145-165, 2008.

MILLER, I. K. de. Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C.G. (org.) **Formação de Professores de Línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes Editores, p.109-129, 2010.

MILLER, I. K. de. A Prática Exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, K. A. da; DANIEL, F.deG.; KANEKO-MARQUES, S.M.; SALOMÃO, A.C.B. (Orgs.) **A formação de professores de línguas**: Novos Olhares – Volume II. São Paulo: Pontes Editores, 2012.

MILLER, I. K. de; GIEVE, S. What do we mean by quality of classroom life? In: MILLER, I. K.; GIEVE, S. **Understanding the language classroom**. Hampshire: Palgrave Macmillan, p. 18 - 46, 2006.

MILLER, I. K. de.; MORAES BEZERRA, I. C. R. **Professor: um profissional em construção permanente**. Trabalho apresentado no I Encontro do Fórum Permanente de Estudos de Língua e Literatura FFP/UERJ. Manuscrito, 2004.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>

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

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea. Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. (org) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 85 – 105, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade) 192p, 1996.

MORAES BEZERRA, I. C. R. **Prática Exploratória: um caminho para o entendimento.** Pesquisas em Discurso Pedagógico. Rio de Janeiro, v.2, n.2, p.58-72, 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/4831179/Pr%C3%A1tica_Explorat%C3%B3ria_um_caminho_para_o_entendimento

MORAES BEZERRA., I. C. R.; MILLER, I. K.; CUNHA, M. I. A. Prática de ensino e Prática Exploratória: oportunidades para buscar compreender a vida no cotidiano escolar. In: FONTOURA, H. A. (org.) **Diálogos em Formação de Professores: pesquisas e práticas.** Niterói: Intertexto, 2007.

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

MORAES BEZERRA, I. C. R. Prática Exploratória, espaços formativos e a educação crítica de professores de inglês: o olhar híbrido de uma professora formadora. **Revista X**, v. 2, 2011.

MORAES BEZERRA, I. C. R. Prática Exploratória e a formação inicial do professor reflexivo: o que vai ficar para os alunos? In: **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, p. 59-76, 2012.

MORAES BEZERRA, I. C. R. Aprender e ensinar inglês: o que o afeto tem a ver com isso? **Revista Soletras**, n.25, 2013.

MORAES BEZERRA, I. C. R.; NUNES, D. F. C. Afeto e aquisição de segunda língua: a estória de uma licencianda. In: DE CARVALHO, G.; ROCHA, D.; VASCONCELLOS, Z. (Orgs.). **Linguagem, Teoria, Análise e Aplicações.** Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Letras, v. 7, p. 18-30, 2013.

MORAES BEZERRA, I. C. R.; SOUZA, C. A. de. **Ações Exploratórias para entender queixas sócio-afetivas:** professor, psicólogo escolar e alunos. Anais do V Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas (CLAFPL). Goiânia: UFG, p. 59-70, 2015.

MORAES BEZERRA, I. C. R. Gêneros discursivos, ensino de língua estrangeira e prática docente: a vida em capas de revista. In: WILSON, V.; MORAIS, J.de F.dos S. (Org). **Leitura, escrita e ensino:** discutindo a formação de leitores. São Paulo: Summus, p. 179 - 211, 2015.

MORAES BEZERRA, I. C. R.; ANDRADE, L. B. de; ASSIS, B. A. S. de. A aprendizagem de língua inglesa em uma turma de pré-vestibular comunitário: envolvendo os alunos para uma leitura crítica do mundo social. In: **Linguagem, Teoria, Análise e Aplicações**, 2015. Disponível em: http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro08/LTAA8_a03.pdf?msckid=6cca8865d00a11ec8014addde4593fea

MORAES BEZERRA, I. C. R.; RIBEIRO, P. G. B. L.; RANGEL, A. M. Agentes da aprendizagem resignificando o ensino de Língua Portuguesa e a formação do professor. **INTERLETRAS**, V. 7, Edição nº 25, Abr./Set., 2017.

MORAES BEZERRA, I. C. R.; SANTOS, M. R. dos. Língua Inglesa para crianças e um projeto de iniciação à docência: Formação inicial Exploratória. **Revista Aproximando**, UERJ, v. 4, n. 5, 2018.

MORAES BEZERRA, I. C. R.; VERSIANI, S. C. M. “Professora, vai ter música hoje?” Reflexões sobre o afeto em aulas de inglês na perspectiva da Prática Exploratória. **Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis**, v.11, n. 1, jan.- jun., 2020.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A.; **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. ver e atual. Campinas, SP: Papirus, p. 11 – 72, 2013.

NASCIMENTO, P. A. M. M.; RAMOS, D. L.; MELO, A. A. S de.; CASTIONI, R. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Brasília; IPEA; 2020. 16 p. ilus. (Nota Técnica / IPEA. Disoc, 88). Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10228/1/NT_88_Disoc_AcesDomInternEnsinoRemoPandemia.pdf

NUNES, D. F. C. **Experiências de ontem na construção de quem somos hoje: prática exploratória como fundamento sustentável no ensino e na pesquisa**. Rio de Janeiro, 2017, 161f. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, A. P. de. Era uma vez, um aluno que queria aprender inglês e tornar-se um professor. In: LIMA, D. C. de (Org). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, p.67-78, 2011.

OLIVEIRA, M. R. de; WILSON, V. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. 1. ed. 3ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y., OLIVEIRA, M. K., DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo socio-histórico**. São Paulo, Editora Síncope, 1995.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. **Language has a heart**. Text – Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse, v. 9, n. 1, p. 7-26, 1989.

PAIVA, V. L. M. O. Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 8, nº 2, p. 321-339, 2008.

- PARDO, F. D. S. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. **Revista Horizontes De Linguística Aplicada**, 18(2), 15–40, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/25104>
- PENNYCOOK, A. Uma linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L.P. (org) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 149 – 166, 2006.
- ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis previsões. **DELTA**, vol 23, nº2. São Paulo: 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/kXWLh98ZqMPZRffjGYysqbP/?lang=pt>
- ROCHA, C. M. da. A seleção lexical e o humor: a importância da escolha vocabular para a construção do sentido. In: **Mundos Semióticos Possíveis**. Darcília Simões et al (orgs) – Rio de Janeiro: Dialogarts, 2008.
- RODRIGUES, R. L. de A, MILLER, I. K. (Orientadora). **A Prática Exploratória na formação de professores de Língua Inglesa: reflexão e ética no fazer pedagógica**. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.
- ROSIEK, J. Emotional Scaffolding. An exploration of the teacher knowledge at the intersection of student emotion and the subject matter. In: **Journal of Teacher Education** / vol. 54. n. 5. November/ December, 2003.
- SEEDUC RJ. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, c2021. **Applique-se**. Disponível em: <https://www.seeduc.rj.gov.br/applique-se>
- SANTOS, M. A. Transição em marcha. In: SANTOS, M. A. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Editora Record, [2000] 2011.
- SANTOS, R. R. P. dos., IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **The ESPECIALIST**, vol. 34, no 1 (1-23) 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/19231>
- SANTOS, A. M.; SILVA, R. S.; COSTA F. S.; ANTUNES, D. S. H. **Identidade docente e afeto na formação de professores**. XV Seminário Internacional de Educação. Educação e interdisciplinaridade: percursos teóricos e metodológicos, 2016.
- SILVA, E. R. As relações entre cognição e afetividade em LA: a influência de Vygotsky nessa abordagem temática. **Revista Soletras**, ano VIII, nº 15. São Gonçalo: UERJ, 2008. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/download/4841/3571>

SILVA, E. R.; LIMA, S. N. Fatores que motivam o aprimoramento profissional: as relações entre cognição e afetividade nas escolhas docentes. In: **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 38(2): maio-ago. 2009. Disponível em: http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_09.pdf?/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_09.pdf

SILVA, G. A. A educação emocional e o preparo do profissional docente. In: **Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 9-11 set. 2009. Disponível em: https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2012_2/1_EDUCACAO_EMOCIONAL_PREPARO_PROFSSIONAL_DOCENTE_Gidelia_Silva_p_5_15.pdf

SOARES, L. Educação de Jovens e Adultos e a obra Pedagogia do Oprimido. In: **Pedagogia da Resistência: escritos a partir da vida e obra de Paulo Freire**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.316, 2021.

SOUZA, C. C. de; MAÇANEIRO, M. Aprendizagens de esperança com Paulo Freire. In: **Pedagogia da Resistência: escritos a partir da vida e obra de Paulo Freire**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 193 - 227, 2021.

SOUZA, E. S. F. “**Professora, você podia dar aula de sociologia**”: entendendo a sala de aula de língua inglesa através das lentes dos alunos. São Gonçalo, 2018, 249f. Dissertação de Mestrado em Letras e Linguística. Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

SOUZA SANTOS, B. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

STRECK, D. R. Sobre pedagogias e resistência: Primeiras palavras. In: **Pedagogia da Resistência: escritos a partir da vida e obra de Paulo Freire**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.13, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZEMBYLAS, M. **Caring for teacher emotion**: reflections on teacher self development. *Studies in Philosophy and Education*, 2003, p.103-125. Disponível em: https://www.academia.edu/16642392/Caring_for_teacher_emotion_Reflections_on_teacher_self_development

APÊNDICE A - APPE 1: Talking about feelings and emotions (*Modelo Google Forms*)

Talking about Feelings and Emotions...

*Obrigatório

1. FULL NAME (nome completo): *

Let's talk about feelings!

Feelings, em Inglês, são sentimentos... Já falamos sobre isso em outra atividade. Essa semana de descanso lhe ajudou a refletir sobre este ano difícil e como você pode fazer a sua parte em tentar se sentir bem? Conversar e escrever são sempre boas opções... Bom, pense em como você tem se sentido durante esses meses de pandemia (pandemic) e distanciamento social (social distancing) e responda as questões abaixo:

FEELINGS AND EMOTIONS



Assista ao vídeo abaixo sobre os EMOJIS:

[v=5Lpwllbxgqs](https://www.youtube.com/watch?v=5Lpwllbxgqs)<http://youtube.com/watch?>

2. O que temos sentido durante a Pandemia? Como você tem se sentido? Responda em Português, mas também pesquise e escreva a palavra em Inglês: *

1 ponto

3. Se você fosse um sentimento, qual você seria? Responda em Português, mas também pesquise e escreva a palavra em Inglês: *

1 ponto

4. Por que você seria este sentimento? Por que você o escolheu? Pode responder em Português ou Inglês. *

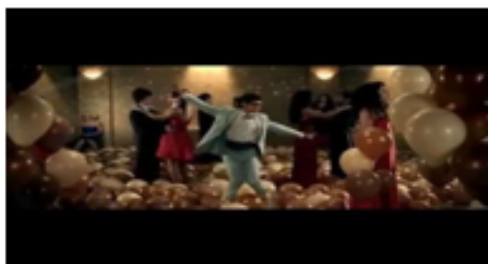
1 ponto

APÊNDICE B - APPE 2: Thinking about my future (Modelo Google Forms)**Thinking about my future...*****Obrigatório**

1. What's your full name? (Qual é o seu nome completo) *

Thinking
about my
future...

Assista ao vídeo abaixo e responda as questões.
Não se esqueça que esse formulário é muito importante para o encerramento das
atividades do nosso curso. Reflita sobre as questões e responda com atenção.
You can do it! 🍀



[v=sZBeobbsZCI](http://youtube.com/watch?v=sZBeobbsZCI)

[http://youtube.com/watch?](http://youtube.com/watch?v=sZBeobbsZCI)

2. Você já parou para pensar no seu futuro? O que você espera dele? Quais são seus planos? * 1 ponto

3. Esse momento de Pandemia fez com que você mudasse seus planos? Por quê? * 1 ponto

4. Por que aprender inglês pode contribuir de alguma forma para os seus planos no futuro? * 1 ponto

5. Quais são as suas expectativas para o próximo ano escolar? O que você imagina dessa nova etapa? Quais dúvidas você têm sobre ela? * 1 ponto

6. Pensando na sociedade em que vivemos, principalmente nesse momento pandêmico, quais conselhos você daria às pessoas para fazerem/mudarem agora, para que o futuro seja melhor para todos? * 1 ponto

APÊNDICE C - APPE 3: My wish list (*Modelo Google Forms*)

My Wish List ☀️

Hey!

Chegamos ao fim de mais um ano... Ano difícil, de muitas mudanças, adaptações e perdas.

Mas, apesar de tudo, devemos ser GRATOS por tudo o que vivemos, as experiências que tivemos, pela nossa família, amigos... Por termos saúde!

Parabéns a você, que mesmo em meio às dificuldades, seguiu estudando da maneira que foi possível.

I'm so proud of you, guys! Keep on dreaming...

Continuem sonhando e se dedicando... Voem alto!

Espero que você e sua família tenham um fim de ano abençoado, cheio de saúde, paz e união.

Continuem se cuidando e que tenhamos dias melhores em 2021. 🙏

Merry Christmas and Happy New Year!

Xoxo,

Teacher Emilly.



*Obrigatório

1. What's your name? *

2. 1- Escolha, pesquise e escreva em inglês de 3 a 5 palavras que resumem o ano de 2020: *

3. 2- O que você aprendeu neste ano? *

4. 3- Do que você mais sentiu falta este ano? *

5. 4- O que você espera para o próximo ano? Prepare a sua WISH LIST (lista de desejos), com, pelo menos, 5 desejos para 2021:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO A - Modelo de Carta de Anuência Institucional apresentada à escola**CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL**

Aceito que o(a)(s) pesquisador(a)(es) _____
nome completo de todos o membros da equipe de pesquisa, pertencente(s) à(ao)
 _____ *nome completo da instituição proponente da*
pesquisa, desenvolvam sua pesquisa intitulada _____ nome completo
da pesquisa, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação do(a) professor(a)
 _____ *nome completo do orientador(a).*

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 466/2012;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nesta pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

O referido projeto será realizado com _____ *turma*
escolhida para a geração de dados, no(a) _____ nome do local, por
meio da análise dos dados gerados, através de _____
nome dos instrumentos utilizados para a geração de dados e poderá ocorrer somente a partir
da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Local e data

 Assinatura do responsável pela instituição

Dados profissionais e contato

ANEXO B - Modelo de Termo de Autorização de Imagem assinado pelos responsáveis no ato da matrícula



**GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA REGIONAL METROPOLITANA II**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Eu, _____, RG nº _____

Responsável pelo aluno _____

declaro para os devidos fins, que autorizo a utilização da imagem do aluno acima citado, em caráter gratuito, para uso e produção em programas, projetos e atividades de cunho didáticos-pedagógicos, para serem utilizadas integralmente ou em parte, com citação de meu nome, nas condições originais da captação das imagens, sem restrição de prazos, desde a presente data.

Esta autorização se refere a fotos ou imagens em vídeo, com ou sem captação de som, produzidas para uso restritamente educativo, para serem veiculadas em mídias eletrônicas e impressas.

A presente autorização não permite a modificação das imagens, dos textos, adições, ou qualquer mudança, que altere o sentido das mesmas, ou que desrespeite a inviolabilidade da imagem das pessoas, previsto no inciso X do Art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil e no art. 20 da Lei nº 10.406, de 2002 - Código Civil Brasileiro.

São Gonçalo, _____ de _____ de _____

ASSINATURA