



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Natália Pereira Vieira

EJA: Diálogos entre crenças e ações de uma professora de Inglês

São Gonçalo

2023

Natália Pereira Vieira

EJA: Diálogos entre crenças e ações de uma professora de Inglês



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

2023

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

V658
TESE

Vieira, Natália Pereira.
EJA: diálogos entre crenças e ações de uma professora de Inglês /
Natália Pereira Vieira. – 2023.
144f.

Orientador: 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. Linguística Aplicada - Teses. 2. Educação de jovens e adultos –
Teses. 3. Prática de ensino - Teses. I. Gomes, Gysele da Silva Colombo. II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de
Professores. III. Título.

CRB7 – 5190

CDU 800:37

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

Assinatura

Data

Natália Pereira Vieira

EJA: diálogos entre crenças e ações de uma professora de Inglês

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 XX de XXXX de XXX.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Gysele da Silva Colombo Gomes
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof^a. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos
Universidade Federal de Viçosa

Prof^a. Dra. Clarissa Menezes Jordão
Universidade Federal do Paraná

São Gonçalo

2023

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Gilceia Pereira Vieira e Paulo Cesar Gomes Vieira, que enquanto estiveram entre nós, me guiaram pelo caminho do bem, da honestidade e da perseverança, sempre motivando-me a alcançar voos maiores. Sem os princípios recebidos por eles, teria sido muito mais difícil chegar até aqui. Essa vitória não é só minha.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, a Deus por ter me sustentado até aqui, dando-me forças e transformando-me dia após dia, o agir de Deus foi lindo em minha vida. À Ele, toda a honra e toda a glória!

Durante a realização deste trabalho, muitas pessoas me ajudaram, de diferentes formas e sem elas não teria sido fácil alcançar o meu objetivo. À todas elas, que sabem que estiveram ao meu lado, mesmo sem citar os nomes de cada um, quero deixar a minha profunda gratidão.

Tive a oportunidade de estar em contato com pessoas muito especiais que me prestaram suporte ao longo da minha pesquisa e a essas, gostaria de agradecer de forma especial:

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPLIN.

À minha orientadora, Gysele Colombo, quero deixar o meu mais profundo agradecimento por ter me guiado durante todo o percurso até a linha de chegada, de uma forma espetacular. Obrigada por ter me apresentado a autoetnografia! Obrigada por ter tido toda a paciência do mundo e por não ter me deixado desistir! Agradeço imensamente por ter estado ao meu lado e me mostrado que, apesar de muitos traumas, eu ainda sou capaz de transformar os sonhos em realidade.

À professora dra. Fernanda Silveira que sempre foi uma inspiração para mim. Muitíssimo obrigada por ter resgatado esse sonho dentro de mim! Através do seu incentivo, mesmo me sentindo apreensiva, fiz a minha inscrição, tive meu projeto de pesquisa aprovado e hoje pude dar mais esse passo tão importante na minha vida e na minha carreira.

Às professoras Ana Maria Barcelos e Clarissa Jordão quero deixar meus agradecimentos por terem aceitado a esse convite de fazer parte da minha banca examinadora. Sinto-me muito honrada por ter a oportunidade de tê-las junto a mim, compartilhando seus conhecimentos e tecendo suas sugestões visando o bom andamento da minha pesquisa.

À Escola Municipal Anísio Spínola Teixeira e aos meus queridos alunos da EJA por terem entrado em minha vida e despertado em mim essa curiosidade que veio a se tornar esta dissertação de mestrado.

Ao meu filho, Bernardo, por ter sido tão compreensivo durante os momentos em que precisei me ausentar para que pudesse estudar e escrever, além de ter sido minha inspiração e motivação durante todo esse processo, fazendo questão de estar ao meu lado elogiando cada etapa que era vencida e ficava para trás.

Ao meu marido, Jeferson, deixo o meu agradecimento pelo carinho, motivação e apoio constante. Obrigada por acreditar no meu potencial e por sempre me impulsionar a seguir em frente e nunca desistir.

Às amigas que o PPLIN me deu, Tatiane Alves e Bruna Sclarick, além de uma amiga que resgatei da época da graduação, a Thúli Cavalcanti, quero agradecer por estarem ao meu lado durante esta jornada árdua, porém de grande aprendizagem. Nosso apoio mútuo foi muito importante para mim, compartilhando as tensões do nosso processo de escrita e a beleza da construção de saberes e sentimentos em conjunto. Quero que saibam que levarei a nossa amizade para sempre, com muito carinho.

A uma querida amiga, Marta, que se tornou minha rede de apoio durante o período em que tinha disciplinas a cursar, estágio e eventos presenciais. Obrigada por ter ficado com o meu filho para que eu pudesse estudar, em busca de um futuro melhor para nós. Você faz parte dessa história, serei eternamente grata.

A todos os meus familiares, deixo o meu agradecimento pela compreensão e pelo apoio emocional/psicológico.

Enfim, quero agradecer profundamente a todos os que fizeram parte, direta ou indiretamente, dessa etapa tão importante em minha vida.

Aprendi que se depende sempre; de tanta muita diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente

Gonzaguinha, 1982

RESUMO

VIEIRA, Natália Pereira. EJA: diálogos entre crenças e ações de uma professora de inglês. 2023. 144f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

Pesquisas em Linguística Aplicada tem demonstrado preocupação com a relação entre crenças dos professores de línguas e suas práticas pedagógicas (Barcelos, 2000, 2006; Borg, 2003; Coelho, 2011; Gimenez, 1994, 2005; Vieira-Abrahão, 2006; Godoy, 2020). No presente estudo o foco recai no ensino de Jovens e Adultos - EJA (Lima, 2011; Cortada, 2009). Nele tenho como objetivo buscar entendimentos sobre o construto crenças e sua relação com minha prática de ensino. Nesse viés, lanço meu olhar sobre minhas atitudes e tomadas de decisão colocando em questão os papéis que professores e aprendizes, representamos na sociedade nas interações intrapessoais e interpessoais. Destaco meu papel social de professora de inglês no contexto da EJA, em uma escola vinculada à rede municipal da cidade de São Gonçalo, situada no estado do Rio de Janeiro, em um pesquisa qualitativa (Denzin; Lincoln, 2007; Minayo, 1994; Severino; 2002) com traços auto etnográficos (Adams; Ellis; Jones, 2015, p.47 *apud* Olmos-López; Tusting, 2020, p. 272) que está inserida no campo da Linguística Aplicada e apresenta referencial teórico com base nos estudos existentes sobre crenças (Pajares, 1992; Woods, 1993, 1996; Barcelos, 2001, 2004, 2006; Perina, 2003; Coelho, 2006). Os registros foram gerados por meio de planejamentos de aula, diários reflexivos e na interpretação desses registros foram criadas narrativas visuais como forma de enriquecimento da análise. Os resultados sugerem que minhas atitudes em sala de aula possuem relação direta com as minhas crenças. Foi possível observar minhas crenças centrais (Dewey, 1933; Barcelos, 2007) e periféricas (Pajares, 1992), além do caráter paradoxal e contraditório (Barcelos; Kalaja; 2003) de algumas delas. Os resultados destacam a importância da reflexividade (Schön, 1983, 1992; Dewey, 1933) no processo de formação dos professores, uma vez que a partir da busca por entendimentos acerca de minhas próprias crenças seja possível a ressignificação de minha prática no ensino de LI na escola pública.

Palavras-chave: crenças. reflexão. EJA. professor. inglês.

ABSTRACT

VIEIRA, Natália Pereira. EJA: dialogues between an English teacher's beliefs and actions. 2023. 144f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

Research in Applied Linguistics has demonstrated concern with the relationship between language teachers' beliefs and their pedagogical practices (Barcelos, 2000, 2006; Borg, 2003; Coelho, 2011; Gimenez, 1994, 2005; Vieira-Abrahão, 2006; Godoy, 2020). In the present study the focus is on teaching Young People and Adults - EJA (Lima, 2011; Cortada, 2009). In it, I aim to seek understanding about the construct of beliefs and their relationship with my teaching practice. In this sense, I look at my attitudes and decision-making, questioning the roles that teachers and learners play in society in intrapersonal and interpersonal interactions. I highlight my social role as an English teacher in the context of EJA, in a school linked to the municipal network in the city of São Gonçalo, located in the state of Rio de Janeiro, in a qualitative research (Denzin; Lincoln, 2007; Minayo, 1994; Severino; 2002) with autoethnographic features (Adams; Ellis; Jones, 2015, p. 47 *apud* Olmos-López; Tusting, 2020, p. 272) which is inserted in the field of Applied Linguistics and presents a theoretical framework based on existing studies on beliefs (Pajares, 1992; Woods, 1993, 1996; Barcelos, 2001, 2004, 2006; Perina, 2003; Coelho, 2006). The records were generated through lesson planning, reflective diaries and in the interpretation of these records, visual narratives were created as a way of enriching the analysis. The results suggest that my attitudes in the classroom are directly related to my beliefs. It was possible to observe my central (Dewey, 1933; Barcelos, 2007) and peripheral (Pajares, 1992) beliefs, in addition to the paradoxical and contradictory character (Barcelos; Kalaja; 2003) of some of them. The results highlight the importance of reflexivity (Schön, 1983, 1992; Dewey, 1933) in the teacher training process, since through the search for understandings about my own beliefs it is possible to re-signify my practice in teaching IL in public school.

Keywords: beliefs. reflexivity. EJA. teacher. English.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Diário 1 – Expectativa	108
Figura 2 –	Diário 1 – Realidade	109
Figura 3 –	Diário 2 – Expectativa	111
Figura 4 –	Diário 2 – Realidade	112
Figura 5 –	Diário 3 – Expectativa	113
Figura 6 –	Diário 3 – Realidade	114
Figura 7 –	Diário 4 – Expectativa	115
Figura 8 –	Diário 4 – Realidade	116
Figura 9 –	Diário 5 – Expectativa	117
Figura 10 –	Diário 5 – Realidade	118
Figura 11 –	Diário 6 – Expectativa	118
Figura 12 –	Diário 6 – Realidade	119

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 -	Organização Estrutural da EJA (Prefeitura de São Gonçalo)	26
Quadro 2 -	Trabalhos Recentes acerca do construto Crenças	29
Quadro 3 -	Diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas	33
Quadro 4 -	Trabalhos recentes – Definições para crenças sobre aprendizagem de línguas	36
Quadro 5 -	Crenças e contexto: algumas definições	47
Quadro 6 -	Minhas crenças sobre a EJA	75
Quadro 7 -	Meus planejamentos de aula	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
L.A.	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
L.E.	International Standards Organization
LASER	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LP	Língua Portuguesa
PE	Prática Exploratória
PNE	Plano Nacional de Educação
PUF	Programa Único de Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos – 2º segmento da Rede Pública de Ensino do Município de São Gonçalo
EP	Escola Pública

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	DUAS GRANDES HISTÓRIAS	19
1.1	Memórias da Natália	19
1.2	Caminhos entre a profissão e a teoria	22
1.2.1	<u>Episódios de vida na EJA</u>	23
1.2.2	<u>O desafio de definir crenças</u>	26
1.2.3	<u>Natureza, tipologia e características das crença</u>	37
1.2.4	<u>Estrutura e natureza das crenças</u>	40
1.2.5	<u>A relação entre crenças e ações</u>	42
1.2.6	<u>O que são fatores contextuais?</u>	44
1.2.7	<u>Mudanças de crenças. Seria algo possível?</u>	46
1.2.8	<u>O professor reflexivo</u>	48
1.2.9	<u>Tomada de decisões</u>	56
2	TRILHAS DE TRABALHO	59
2.1	O contexto da expectativa e o contexto da realidade	63
2.2	Narrativas de diários	64
2.3	Instrumentos de Pesquisa	67
2.3.1	<u>Diários Reflexivos</u>	67
2.3.2	<u>Narrativa visual: análise do sentido em imagem</u>	68
2.4	Tratamento e categorização dos dados: procedimentos metodológicos	70
3	CERZINDO OS DADOS CONSTRUÍDOS	72
3.1	Planejamentos de aula	75

3.2	Diários reflexivos	77
3.2.1	<u>Diário reflexivo 1: expectativa</u>	77
3.2.2	<u>Diário reflexivo 1: realidade</u>	81
3.2.3	<u>Diário reflexivo 2: expectativa</u>	85
3.2.4	<u>Diário reflexivo 2: realidade</u>	87
3.2.5	<u>Diário reflexivo 3: expectativa</u>	89
3.2.6	<u>Diário reflexivo 3: realidade</u>	92
3.2.7	<u>Diário reflexivo 4: expectativa</u>	94
3.2.8	<u>Diário reflexivo 4: realidade</u>	97
3.2.9	<u>Diário reflexivo 5: expectativa</u>	100
3.2.10	<u>Diário reflexivo 5: realidade</u>	101
3.2.11	<u>Diário reflexivo 6: expectativa</u>	104
3.2.12	<u>Diário reflexivo 6: realidade</u>	106
3.3	Narrativas visuais	107
	REFLETINDO SOBRE OS RESULTADOS	120
	REFERÊNCIAS	126
	ANEXO 1 - Esquema gráfico referente ao diário reflexivo 1 (expectativa)	133
	ANEXO 2 – Esquema gráfico referente ao diário reflexivo 1 (realidade)	134
	ANEXO 3 – Esquema gráfico referente ao diário reflexivo 2 (expectativa)	135
	ANEXO 4 – Esquema gráfico referente ao diário reflexivo 2 (realidade)	136
	ANEXO 5 – Esquema gráfico referente ao diário reflexivo 3 (expectativa)	137
	ANEXO 6 – Esquema gráfico referente ao diário reflexivo 3 (realidade)	138
	ANEXO 7 – Esquema gráfico referente ao diário reflexivo 4 (expectativa)	139
	ANEXO 8 – Esquema gráfico referente ao diário reflexivo 4 (realidade)	140

ANEXO 9 – Esquema gráfico referente ao diário reflexivo 5 (expectativa)	141
ANEXO 10 – Esquema gráfico referente ao diário reflexivo 5 (realidade)	142
ANEXO 11 – Esquema gráfico referente ao diário reflexivo 6 (expectativa)	143
ANEXO 12 – Esquema gráfico referente ao diário reflexivo 6 (realidade)	144

INTRODUÇÃO

Começo esta dissertação colocando em questão os papéis que representamos na sociedade, portanto, cabe ressaltar que quem vos escreve é uma mulher (mesmo que muitas vezes me considere ainda uma menina), uma mãe, uma esposa, uma professora, uma pesquisadora e uma sempre aprendiz.

Apesar de serem muitas identidades, elas se intercalam e aparecem quando são necessárias ou exigidas, de forma contínua e fluida. Dentro de cada versão, construo e desconstruo crenças, bem como vivo um misto de emoções. É no desenrolar de um conjunto de emoções que me vejo diante da necessidade de tomar diversas decisões, decisões essas que influenciam ou não nas minhas crenças e atitudes em relação aqueles que me rodeiam na sala de aula. A literatura aponta que crenças, emoções e identidades são conceitos imbricados (Woods, 1996; Borg, 2001; Coelho, 2011; Barcelos; Kalaja, 2003, 2008; Barcelos, 2013, 2015); todavia, dado ao curto período para se conduzir um estudo para um mestrado, depositarei minha atenção apenas à busca de entendimentos sobre crenças e seu papel em minhas tomadas de decisões como professora.

Quando penso na palavra “crença”, que de acordo com Silva (2007) tem suas origens no latim medieval (“credentia”, derivado do verbo “credere”) não me refiro a questões religiosas, como o faz o autor supracitado ao apresentar em seu artigo a definição dada por Ferreira (1986, p.496), que as define como “opiniões adotadas com fé e convicção”, bem como “convicção íntima”. Nem tampouco atrelo a tal conceito, pois como Silva (idem) destaca, dentro da Linguística Aplicada (doravante L.A.), o termo já foi ressignificado e não tem, portanto, mais relação com a ideia de religião ou superstição. O fato é que, para mim, enquanto indivíduo com tantas identidades, conforme citadas acima, tenho as minhas próprias crenças e convicções, a depender do momento que preciso deixar uma delas emergir. Por exemplo, enquanto mãe tenho a crença de que preciso educar o meu filho todos os dias, explicando os pormenores de cada relato que diariamente ele traz da escola, na tentativa de ensiná-lo a maneira correta, pelo menos com base nas minhas crenças, de agir diante de certas situações da vida. Como uma professora, que também é mãe, considero interessante a percepção do fato de que certas crenças relacionadas à maternidade podem ser relacionadas ao magistério e ao meu agir enquanto professora. É por causa desse entendimento que absorvo o conceito de crenças a partir da definição de Barcelos (2006, p.18), que alega que

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

Somando à citação de Barcelos, saliento que me alinho também a Perina (2003) em sua percepção de que “as crenças (...) são verdades pessoais, individuais, baseadas nas experiências, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros.” (*ibidem*, p.10-11). Dessa forma, neste trabalho proponho-me a narrar algumas experiências de vida, através de uma pesquisa qualitativa (Denzin; Lincoln, 2007; Minayo, 1994; Guerra, 2006; Severino; 2002), evidenciando o papel preponderante que as crenças exercem em meus planejamentos de aula e tomadas de decisões sob a forma de uma pesquisa com traços autoetnográficos (Adams; Ellis; Jones, 2015, p. 47 *apud* Olmos-López; Tusting, 2020, p. 272). Essa pesquisa traz como objetivo não somente usar ferramentas metodológicas e a literatura para analisar experiências, mas, sobretudo, utilizar a minha experiência vivida que ajudará a interpretar e ilustrar aspectos da vida social, expondo o meu olhar de observadora, gerando reflexividade, proporcionando críticas mais contundentes, “contribuindo para ampliar as discussões no campo educacional, de forma, inclusive a possibilitar um “repensamento” das lacunas existentes na abordagem da prática pedagógica.” (Silva; Rita¹, 2000).

Embora essa relação entre crenças, ações e reflexões seja dinâmica e, indubitavelmente, relacionada a outros fatores influenciadores, como o contexto e as interpretações das próprias ações de um indivíduo, pode-se perceber que as crenças, ações e reflexões são conceitos que estão amarrados entre si, influenciando de forma contundente nas práticas de ensino dos professores. Assim sendo, a importância de pesquisa sobre crenças dos professores de língua deve-se principalmente aos impactos das crenças na ação de um professor de línguas (Borg, 2011). Por isso, os objetivos desta pesquisa parecem-me relevantes – por explorar as crenças que são perceptíveis nas minhas decisões e minhas práticas a cada momento.

Por se tratar de uma pesquisa autoetnográfica, saliento que o presente estudo será escrito em primeira pessoa do singular (Ellis; Bochner, 2000, p. 737) e, contemplará experiências relacionadas a minha vida pessoal e profissional, com o objetivo de refletir e buscar entendimentos mais profundos possíveis sobre minhas emoções e crenças, tomando como ponto de partida o meu papel social de professora de inglês, especificamente relacionadas ao ensino de EJA junto à rede municipal da cidade de São Gonçalo, onde resido.

¹ Durante as minhas pesquisas deparei-me com dois autores que apresentam o mesmo sobrenome, por esse motivo a Rita Silva será citada dessa maneira neste trabalho.

Uma vez definido o tema deste trabalho, considero ser importante destacar os objetivos desta pesquisa, que são:

- 1 – Identificar quais crenças emergiram em meu discurso como professora de Inglês na EJA;
- 2 – Verificar como minhas decisões afetaram minha prática e como tais decisões foram influenciadas por minhas crenças;
- 3 – Investigar a forma como minhas crenças se alteraram em um período de três meses e as razões.

Para alcançar tais objetivos propus-me a responder as seguintes perguntas:

- Quais crenças emergem em meu discurso como professora de Inglês na EJA?
- Como minhas crenças podem afetar ou influenciar as tomadas de decisões?
- Essas crenças mudam ou permanecem as mesmas após um período de três meses? Como e por quê?

No que se refere à organização deste estudo autoetnográfico apresento quatro capítulos, desenvolvidos a partir das minhas experiências de vida. Após esta introdução, no primeiro capítulo, intitulado “Duas grandes histórias”, primeiramente narro a minha história enquanto aprendiz sob título de “Memórias da Natália” tecendo reflexões sobre toda a minha trajetória de vida que me levou a chegar onde estou, professora da EJA, experiência que aqui nesta investigação deu vida a segunda história intitulada “Uma nova história começando a ser escrita”. Em concomitância à narração das duas grandes histórias, discuto a fundamentação teórica que é a base desta pesquisa; começando pela discussão acerca do construto crenças, estabelecendo suas definições, natureza e tipologia. Em seguida, discorro sobre a possibilidade de mudança das crenças e sobre a importância do processo reflexivo do professor (Schon, 1983, 1992; Dewey, 1933) no contexto de sala de aula e os tipos de reflexão. Finalizo esse capítulo, tratando da relação entre as crenças e atitudes do professor em suas tomadas de decisão, um processo complexo, por meio do qual abordarei questões favoráveis e inibidoras à prática do professor em sala de aula.

No segundo capítulo, apresento a metodologia escolhida, descrevendo toda a estrutura que foi utilizada para a realização desta pesquisa: método, natureza, contexto, participantes, instrumentos para a construção de dados, procedimentos para análise e considerações éticas, para tal, amparo-me em Nunan (1992), Guba (1978), Wolf (1978), Denzin e Lincoln (2007, 2008, 2009), Ellis e Bochner (2000), Mynaió (1994, 2001), Canagarajah (2012), Paiva (2019)

No terceiro capítulo, intitulado “Cezindo os dados construídos”, dedico-me à análise e discussão dos dados, para, em seguida, no capítulo “Refletindo sobre os resultados”, tecer minhas considerações finais, bem como sugestões para futuros estudos que visem o entendimento acerca das crenças e sua relação com a tomada de decisões do professor no contexto escolar.

Por último, saliento que esta dissertação, por se tratar de uma pesquisa autoetnográfica, não apresenta uma organização canônica, mas uma relação cronológica, temática e ontoepistemológica de minha história de vida profissional com as teorias estudadas. Procurei seguir uma ordem lógica à proporção em que fui me deparando com novos autores e conceitos, independentemente do ano em que o texto foi escrito, preocupando-me em detalhar os passos dados por mim durante esta jornada tão inquietante e desafiante.

1 DUAS GRANDES HISTÓRIAS

Nós somos nossas histórias. Comprimos anos de experiências, visões e emoções em algumas narrativas compactas que contamos aos outros ou a nós mesmos.

Daniel Pink

Neste capítulo, discorro sobre duas grandes histórias vividas. A primeira delas, Memórias da Natália, está relacionada a minha vida como aprendiz e professora em formação antecedendo o que vem a ser a segunda história, Caminhos entre a profissão e a teoria, que se baseia na minha nova experiência como professora da escola pública.

1.1 Memórias da Natália

A minha história com a educação começou bem cedo... desde pequena adorava brincar de escolinha com as minhas bonecas. Minha mãe como uma boa professora que era, tinha me dado de presente um quadro negro, que eu colocava diante das minhas bonecas enfileiradas e dava muitas aulas. Lembro de mamãe me dizer que eu fazia isso muito bem, que tinha todo jeitinho para professora.

Lembro de ter começado a estudar a língua inglesa na escola quando estava cursando a antiga 5ª série do ensino fundamental, hoje 6º ano, e desde então descobri uma nova paixão. Naquela época, os livros vinham acompanhados de uma fita VHS contendo clipes de música com os conteúdos que estávamos estudando e eu assistia essa fita o dia inteiro, tanto que meu irmão e meus pais já sabiam cantar todas as músicas que traziam desde cumprimentos, cores, números, até animais e preferências.

Outra motivação que tive para aprender a língua inglesa foi a música. Naquele tempo o meu irmão era fã de uma banda chamada ROXETTE que eu também amava e tinha uma curiosidade imensa em saber o que eles cantavam. Quando cheguei aos 11 anos, comecei a ser super fã dos BACKSTREET BOYS, fiz parte de um fã clube e passei a ser compradora de revistas para ler as traduções das músicas que eles cantavam. Eu me pegava estudando as letras, vendo os significados de palavras e fazendo relações quando algumas apareciam em outras músicas, tornando cada vez maior em mim a vontade de ser fluente na língua inglesa, o que me

levou a desejar entrar em um curso de inglês e estudar o idioma. Minhas primas estudavam em um curso famoso na cidade e eu queria me juntar a elas, entretanto os meus pais não tinham o mesmo poder aquisitivo dos meus tios, naquela época curso de inglês era algo muito caro e completamente fora da nossa realidade.

Até que um dia, no ano de 2002, minha mãe chegou da escola onde trabalhava com um panfleto que fazia propaganda de uma escola de idiomas que oferecia preços populares, e esse foi o pontapé inicial para o amadurecimento dessa paixão pela língua inglesa, que me levou a decidir ser professora dessa disciplina.

Como era esperado, inspirada pela minha mãe que era uma excelente professora de matemática e tomada pela paixão pela língua, não consegui fugir às minhas raízes e ao prestar vestibular, optei por cursar Letras Português/Inglês. Com direito a muita festa fui aprovada na UERJ FFP e em julho/2015 comecei a estudar na universidade onde hoje estou de volta, dando prosseguimento aos estudos no curso de mestrado em Estudos Linguísticos.

Iniciei a minha carreira ainda como graduanda, em uma escola de idiomas, como professora-estagiária. Foi um começo exaustivo, mas como costumo fazer em todas as áreas da minha vida, busquei encontrar o que havia de bom e tenho certeza de que foi uma fase de grande aprendizado. A partir daí dei início a minha trajetória, trabalhando com a língua inglesa em instituições privadas (cursos de idiomas e escolas de ensino regular) para todas as etapas da educação, incluindo a infantil. Mesmo amando ter a oportunidade de estar junto e ensinar às amar crianças, confesso que sempre gostei de trabalhar com adultos, apesar da ansiedade pela fluência que podia perceber na maioria deles. Gostava de trabalhar questões sobre suas vidas, tanto pessoal quanto profissional, por acreditar que o aprendizado se tornava mais significativo para eles.

A minha história com a EJA teve início há pouquíssimo tempo conforme anteriormente mencionado, para ser mais precisa, em maio do ano de 2022, quando ao ter sido convocada na prefeitura da cidade de São Gonçalo, tive que apresentar-me à Secretaria de Educação e assim pude escolher uma escola, entre as opções que tinha disponíveis. Ao conseguir conquistar essa vaga, confesso que fiquei extremamente feliz e que tinha em mente a possibilidade de trabalhar na parte da manhã, no ensino regular, com turmas do segundo segmento, já que sou professora de língua inglesa e no primeiro segmento essa disciplina não faz parte da grade curricular, entretanto, a opção que eu encontrei foi a de trabalhar no turno da noite. Lembro de ter sido questionada pela senhora educada que me atendeu, “Você já trabalhou com adultos? Se não, pode ficar tranquila, eles são uns amores.” Eu respondi que não, mas que aceitava o desafio e assim foi, aliás, assim tem sido, desde então.

A partir de então, um misto de sentimentos começou a tomar conta de mim, apesar de ser professora de inglês há mais de 10 anos, eu realmente nunca tinha tido a oportunidade de trabalhar em uma instituição pública e muito menos com o público adulto. Tudo aquilo para mim era totalmente novo e eu tinha um certo “medo” que teimava em fazer com que eu me sentisse incapaz, parecia que eu tinha certeza de que não daria certo, de que os alunos não gostariam de mim, de que eles não iriam gostar da minha disciplina e que não me respeitariam por eu ser mais nova do que alguns. Apesar do nervosismo ter tomado conta de mim, foi importante tentar controlar a ansiedade, autorregular as emoções e acreditar mais em mim mesma, uma vez que um grande desafio estava prestes a iniciar e eu precisava ficar tranquila, ou pelo menos aparentar estar tranquila, para não colocar tudo a perder.

Ao chegar na escola, no primeiro dia, apenas para me apresentar e montar o meu horário junto com a coordenadora, percebi que os professores eram muito cordiais, o que contribuiu para que a partir de então eu me sentisse melhor, mais confiante e mais determinada a fazer “dar certo”. Até que, durante a minha conversa com a diretora, indaguei sobre material didático e fui surpreendida com a informação de que não teríamos material montado, cada professor fazia da sua forma o que achasse importante, dentro do conteúdo programado e distribuído por série escolar. O fato de não ter um material pré-estabelecido também era uma novidade o que me deixou, inicialmente, muito preocupada. Por estar vindo de instituições particulares, nas quais o uso do livro didático é uma realidade, não limitadora, diga-se de passagem, como professora sei que o livro não é e nem deve ser o único recurso utilizado dentro de sala de aula, confesso que ter uma orientação a seguir, nesse momento em que estava iniciando uma nova fase, seria de grande valia para mim.

Como sabemos, os medos e ansios muitas vezes só aparecem para nos mostrar que podemos ir além, eu estava passando por uma fase de mudança na minha carreira profissional e a mudança, muitas vezes, traz essas sensações, por estarmos saindo da nossa zona de conforto, como afirma Schön (1971. p. 12) “(mudar é) passar por zonas de incertezas”. Ainda sobre mudanças, Barcelos (2017) enfatiza que “a mudança seria um momento de caos, pois abala as nossas convicções mais profundas, verdades que até então acreditávamos serem inquestionáveis.”

Estando completamente de acordo com os pensamentos supracitados, consegui compreender que estava diante de um cenário totalmente diferente e que o fato de não ter um livro a seguir poderia ser um ponto positivo, ao levar em consideração que dessa forma talvez fosse possível ter mais “liberdade” para escolher os assuntos a serem abordados. Assuntos esses que nos levassem a reflexão em sala de aula, buscando compreender as necessidades dos meus

alunos e as minhas práticas de ensino, para a partir daí construirmos aulas que fossem significativas para esse público específico e tão importante, pessoas que já se sentem à margem da educação e precisam ser incluídas.

Então, ciente de que o melhor estava acontecendo, dirigi-me à escola, para ter o meu primeiro contato com os meus alunos e começarmos a criar a nossa relação de respeito mútuo, solidariedade e companheirismo dentro de sala. Contrariando as minhas expectativas e crenças, deparei-me com alunos receptivos, que demonstraram ter ficado muito felizes com a minha chegada. Os alunos relataram que estavam ansiosos para a chegada de todos os professores, que queriam muito poder ter contato com todas as disciplinas e, confesso que essa receptividade me deixou muito feliz. A partir daquele momento, ressignifiquei meu estereótipo em relação aos alunos da EJA. Ademais, apesar de não ter a intenção de vitimá-los, foi inegável notar e admirar a motivação e interesse dos alunos ao se disponibilizarem à sair de suas casas ou de seus trabalhos à noite, já cansados, para tentar recuperar o tempo perdido, buscando aprender as disciplinas e visando assim ter uma melhoria em suas carreiras ou até mesmo em suas próprias vidas pessoais.

1.2 Caminhos entre a profissão e a teoria

Em maio do ano de 2022, ao chegar à escola, vinculada à rede municipal da cidade de São Gonçalo, Rio de Janeiro, e deparei-me, pela primeira vez, diante de adultos no Ensino de Jovens e Adultos. A maioria dos alunos era mais velhos do que eu, a partir daí comecei a refletir sobre o que dizer a eles enquanto professora de língua inglesa; quais decisões eu deveria tomar para que, de alguma maneira, eu pudesse estimulá-los a estar na escola, todos os dias, apesar do cansaço após um dia de trabalho. Foi, portanto, a partir dessa primeira reflexão, que surgiu a minha questão intrigante inicial, partindo da necessidade de reconhecer as crenças que eu já trazia comigo e se poderiam ser identificadas em meu discurso junto aos meus alunos da EJA.

A partir desse ponto houve um estreitamento na relação entre a literatura que sustenta este trabalho e a minha história. Por isso, na próxima seção discorrerei sobre o contexto do ensino de jovens e adultos (EJA). Em seguida, abordo o construto de crenças, estabelecendo as definições encontradas em trabalhos existentes, além de sua relação com o ensino e aprendizagem, com foco em Língua Inglesa, bem como a importância do processo reflexivo

sobre minhas práticas de ensino para que seja possível ter consciência da influência dessas crenças em minhas tomadas de decisão.

1.2.1 Episódios de vida na EJA

Para que a minha história possa ser melhor compreendida, considero importante que eu compartilhe algum conhecimento que tive acesso através do documento PUF – Programa Único de Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos – 2º segmento da Rede Pública de Ensino do Município de São Gonçalo ao ser inserida no contexto atual.

O documento anteriormente citado afirma que a EJA – Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica, que foi instituída legalmente no Brasil, em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, assegurada pelo MEC, tendo como uma de suas metas prioritárias assegurar a todos os brasileiros de 15 anos ou mais que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos precocemente, o ingresso, a permanência e a conclusão do ensino fundamental com qualidade, conforme consta no primeiro parágrafo do Art.37 da LDBEN:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (Brasil, 1996b, Art. 37).

Ao me compreender como parte constituinte desse cenário, senti-me intrigada a buscar entendimentos sobre a história da EJA, deparando-me com o artigo escrito por Keller e Becker (ano), que afirmam baseadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que naquela época havia 15.560.260 pessoas analfabetas na população brasileira, o número equivalente a 14,7%, bem como os índices referentes a exclusão escolar, defasagem idade-série e repetência eram igualmente muito elevados (Brasil, 1996a).

Considero relevante conhecermos um pouco mais sobre a história da EJA, como foi consolidada no Brasil, além de sua importância no processo de escolarização da população previamente negada pelo sistema. De acordo com as autoras (idem) a EJA passou por diferentes fases e teve um progresso fragmentado, apresentando avanços, mas, também, muitos retrocessos. Por isso, faz-se necessário refletir sobre o histórico da EJA no país, enfatizando

questões indispensáveis para se pensar essa modalidade de ensino nos dias atuais. Assim procurei conhecer o histórico da EJA no Brasil, buscando, especificamente, compreender as motivações que levaram a institucionalização da EJA, confirmar os benefícios dessa educação para as pessoas adultas, além de discutir sobre como a EJA pode ser uma ferramenta de transformação social e política.

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos sempre foi alvo de discussões e de questionamentos, e isso se deve a maneira como a modalidade foi tratada desde o princípio pela sociedade e pela própria escola. Segundo Cury (2016), a EJA é marcada por uma trajetória de domínio da classe dominante sobre a classe dominada. É como se a educação destinada a pessoas menos afortunadas das classes populares fosse uma espécie de assistência, e não um direito institucional.

Durante a minha trajetória enquanto professora, pude perceber que no curso diurno, 1º e 2º turnos, encontramos alunos cuja presença da família, geralmente, se faz presente. Já no 3º turno, curso noturno, encontramos estudantes com faixa etária superior a 15 anos, onde a maioria está comprometida com o mercado de trabalho, muitos já são pais de família e por motivos diversos retardaram a trajetória escolar. Outra realidade latente que observei nesse contexto são meninas jovens, que são mães de família e que depois de terem cumprido o seu primeiro objetivo, o de educar e encaminhar os filhos, buscam realizar o sonho de transformar suas vidas e de se realizarem através da escola. Similarmente, podemos observar algumas mães que levam os seus pequenos até a sala de aula e contam com a ajuda dos professores para cuidar de suas crianças, enquanto copiam do quadro e fazem os seus exercícios.

Voltando ao PUF, documento vinculado à Prefeitura da cidade de São Gonçalo, município onde leciono, pude encontrar informações quanto à estrutura da EJA – 2º segmento. O ensino é organizado semestralmente, ou seja, a cada 6 meses os alunos concluem uma determinada série, que são subdivididas entre grupos e fases, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 - Organização estrutural da EJA (Prefeitura de São Gonçalo)

GRUPO	FASE	EQUIVALÊNCIA
IV	1	6º ano do Ensino Fundamental
IV	2	7º ano do Ensino Fundamental
V	1	8º ano do Ensino Fundamental

V	2	9º ano do Ensino Fundamental
---	---	------------------------------

Fonte: PUF (Programa Único de Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos – 2º segmento da Rede Pública de Ensino do Município de São Gonçalo).

Nota: Quadro de minha autoria.

Apesar do artigo 38 da LDBEN garantir que “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”, e da sua implementação como modalidade da educação básica desde 1996, ao analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi possível identificar que a EJA, surpreendentemente, não é mencionada. O interessante é que a BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto de habilidades e competências essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, garantindo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com os preceitos do Plano Nacional de Educação (PNE). Ao fazer uma análise do PNE identifiquei a EJA na meta 9, a qual pretende elevar a taxa da alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais, com o intuito de erradicar o analfabetismo absoluto e diminuir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Refletindo sobre a realidade da EJA e sua história, foi intrigante para mim a percepção de que sua trajetória tem sido marcada por lutas pelo direito à educação, daqueles que, historicamente sempre estiveram à margem da sociedade, silenciados e, além de tudo invisibilizados pelas políticas públicas da educação do país. No que tange ao ensino de jovens alunos, é sempre bom destacar o pensamento freireano, que tem como base enxergar a Educação como um processo que sirva de libertação, e não de domesticação do homem. É isso o que, de fato, se constitui como fundamento de sua contribuição. Ele nos convoca a construir um novo olhar para a Educação como um todo, e faz isso a partir da Educação de Jovens e Adultos.

Coaduno-me, portanto, com Tamarozzi e Costa (2009), ao compreender que o professor da EJA, “seguindo o pensamento freireano, deve enxergar a educação como um processo de libertação e não de domesticação do homem”, pois acredito que seja importante que o professor busque criar situações em que os educandos exponham e reconheçam suas próprias bagagens culturais, bem como as de seus colegas. Isso porque uma vez que ao tomar como ponto de partida assuntos que os alunos já possuam experiências e vivências, o professor estará apto a tomar decisões sobre quais conteúdos deve abordar e que precisam ser considerados primordiais na grade curricular. E, por conseguinte, para que os alunos tenham a oportunidade de percorrer o caminho em busca do desenvolvimento de seus conhecimentos até alcançarem um nível, que

possibilite a compreensão de determinadas disciplinas, mas principalmente, de sua posição enquanto cidadãos.

Após ter me devotado, nesta seção, à apresentação da minha história com a EJA compartilhando informações relevantes às quais tive acesso sobre essa modalidade de ensino, proponho-me a discorrer sobre o construto crenças, estabelecendo as definições encontradas em trabalhos existentes sobre a natureza, a tipologia e as características das crenças, além de sua relação com o ensino e aprendizagem, com foco em Língua Inglesa. Discorrerei também acerca da importância do processo reflexivo sobre minhas práticas de ensino para que seja possível ter consciência da influência dessas crenças em minhas tomadas de decisão em sala de aula.

1.2.2 O desafio de definir crenças

As pessoas internalizam inconscientemente as crenças sobre linguagem durante a vida toda e assim as crenças sobre o que é linguagem, linguagem adequada e assim por diante, variam de indivíduo para indivíduo e são profundamente mantidas.

Woods, 1996, p. 186²

Nesta seção, busco apresentar alguns conceitos de crenças dentro da LA, portanto, considero ser importante determinar o momento a partir do qual esse tipo de pesquisa surgiu no mundo. Ao recorrer à literatura sobre o tema, constatei que o estudo sobre crenças gravita entre diversos campos, como Direito, Medicina, Antropologia, Sociologia, Psicologia e Educação (Pajares 1992). De acordo com Borg (2003), no exterior, as crenças surgiram como objeto de estudo na Educação, muito antes da L.A.

Um dos primeiros textos aos quais tive acesso, Barcelos (2004, p.124), colaborou para a geração de meus primeiros entendimentos acerca do início da pesquisa sobre crenças na aprendizagem de línguas na LA. Segundo a autora (2004), tal ponto de partida “se deu em meados dos anos 80, no exterior, e em meados dos anos 90, no Brasil”. A autora (idem) informa que no Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA) de 1998, foram encontradas as

² Do original: “People unconsciously internalize beliefs about language throughout their lives, and so the beliefs about what language is, what ‘proper’ language is, and so on, vary from individual to individual and are often deeply held” (Woods, 1996, p. 186)

primeiras referências a estudos sobre crenças de professores de línguas, através de quatro trabalhos que foram apresentados a respeito de crenças no ensino e aprendizagem de línguas.

De acordo com Silva, K.³ (2007), já no ano de 2001, o VI CBLA contou com a participação de inúmeros pesquisadores sobre o assunto, porém apenas três trabalhos foram apresentados envolvendo as crenças no ensino e aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE). Segundo o autor (idem), o número de participações foi aumentando e em 2004, nesse mesmo evento (VII CBLA), uma gama expressiva de pesquisadores se fez presente, apresentando dez comunicações individuais e três sessões temáticas sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas (cf. Silva, 2005, p. 100-1)

Sentindo-me interessada e curiosa com relação à crescente demanda de pesquisas referentes ao construto crenças, dediquei-me a busca de novos trabalhos sobre o assunto relacionado ao ensino de língua inglesa, através do Catálogo de Teses e Dissertações – (CAPES), entre os anos de 2020 e 2023 e após encontrar 86 resultados, considerei importante e enriquecedor apresentar dez deles aqui em minha dissertação, Quadro 2.

Quadro 2 - Trabalhos recentes acerca do construto crenças

Autor	Tipo/Ano	Título	Objetivo	Referencial Teórico
ARAUJO, Marco André Franco de	Tese/ 2023	A colaboração e as crenças na prática docente de professores de inglês para crianças na escola pública	Investigar as práticas colaborativas e as crenças na atuação de professores de Inglês para crianças no contexto público de ensino. Além disso, buscamos também compreender as perspectivas teórico/metodológicas que abarcam as práticas dos docentes e as suas percepções em relação às práticas colaborativas.	BARCELOS, 1995, 2004, 2006; BORG, 2003, 2019; GARDNER, 1988; LATIF; WASIM, 2022; MARTINS, 2019; OLIVEIRA, 2020, 2022; PAJARES, 1992; RILEY, 1989; LANDERS, 2021.

³ Por ter encontrado dois autores com o mesmo sobrenome, será necessário ao mencioná-los incluir a letra inicial dos nomes.

VIEIRA, Elecintia Medina	Dissertação/ 2023	O amor pedagógico no ensino de língua inglesa: crenças, emoções e ações de uma professora de escola pública	Identificar as crenças e emoções de uma professora formadora sobre formação de professores de inglês e as de seus alunos, bem como comparar as crenças e emoções de ambos.	BARCELOS, 2001, 2004, 2007, 2014; BARCELOS e KALAJA, 2013; BORGES, 2017, 2019; COELHO, 2005
SILVA, Wisley Kid Costa e	Dissertação/ 2022	Crenças e experiências de professores e alunos sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa e a multimodalidade no período pós-pandêmico	Investigar as crenças e experiências de professores e alunos acerca do uso da multimodalidade no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa no período pós-pandêmico	ALMEIDA FILHO, 1993; BENSON E LOR, 1999; DEWEY, 1933; WOODS, 2003; HOUAISS, 2006; MICCOLI, 2006, 2010; BARCELOS, 2000, 2004, 2006, 2007; PAJARES, 2007.
FRASSONI, Simone Carloto	Dissertação/ 2022	As crenças dos professores de língua inglesa da rede municipal de ensino sobre a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial	Analisar as crenças desses professores de língua inglesa no que se refere ao ensino dessa língua para alunos públicos-alvo da Educação Especial, com vistas ao entendimento de suas crenças em relação à aprendizagem desses alunos.	BARCELOS, 1995; BORG, 2003; PAJARES, 1992; COELHO, 2005; BOURDIEU, 2018; ROCHA, 2019.
SILVA, Lucas Araujo	Dissertação/ 2022	Crenças e emoções de professores em formação inicial acerca de gêneros e sexualidades no ensino e aprendizagem de línguas	Pesquisar crenças e emoções de professores de línguas em formação inicial sobre gêneros e sexualidades na formação em Letras. A pesquisa foi conduzida no Departamento de Letras da	BARCELOS, 2004, 2015; ARAGÃO, 2011; PIERCE, 1877, 1958; DEWEY, 1933; ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS E KALAJA, 2011.

			Universidade Federal de Viçosa e contou com seis participantes de diferentes habilitações.	
PIMENTEL, Kate Cristina Abreu	Dissertação/ 2021	Crenças dos professores de Língua Inglesa sobre as contribuições do livro didático no processo de ensino-aprendizagem em escolas da Educação Básica da cidade de Manaus/AM	Analisar as crenças dos professores de Língua Inglesa sobre as contribuições do livro didático no processo de ensino-aprendizagem em escolas de educação básica da cidade de Manaus.	Barcelos, 2000, 2001, 2003, 2004; Almeida Filho, 2003.
PERON, Vagner	Dissertação/ 2021	A relação entre as crenças, emoções e ações de uma professora de inglês em tempos de pandemia	Desvelar e compreender a relação entre as crenças, emoções e ações de uma professora de inglês de uma escola pública localizada no interior do estado de Minas Gerais	BARCELOS, 2014; BARCELOS; KALAJA, 2003, 2011, 2013; PAJARES, 1992.
PASSOS, Josleia Aparecida dos	Dissertação/ 2021	Crenças de professores em formação inicial sobre o uso das metodologias de aprendizagem ativa no ensino de inglês	Investigar as crenças de professores em formação inicial a respeito da implementação das Metodologias de Aprendizagem Ativa (MAA) no ensino de inglês, e insere-se na área da Linguística Aplicada	BARCELOS, 2001, 2004, 2006, 2007; KUDIESS, 2005; SILVA, 2010, 2011; MARTINS, 2020; SANTOS E FERMINO, 2013.
OLIVEIRA, Francisco Elieudo de	Dissertação/ 2020	O ensino remoto de língua inglesa no contexto de metodologias ativas: crenças e experiências de professores e alunos	Investigar as crenças e experiências de professores e de alunos no ensino remoto de língua inglesa no contexto das metodologias ativas	BARCELOS, 2001, 2004, 2006, 2007; SILVA, 2005, 2007; MICCOLI, 2007, 2010; LEFFA, 2014, 2016; MORAN, 2015, 2018.

GODOY, Pauliane Ferreira Gandhi de	Dissertação/ 2020	Crenças e emoções de uma professora formadora de língua inglesa e de seus alunos: um estudo de caso	Identificar as crenças e emoções de uma professora formadora sobre formação de professores de inglês e as de seus alunos, bem como comparar as crenças e emoções de ambos.	BARCELOS, 2001, 2004, 2007a, 2007b; BARCELOS e KALAJA, 2013; BORG, 2005, 2006, 2011, 2019.
------------------------------------	-------------------	---	--	--

Fonte: Autoria própria

Durante as minhas leituras e pesquisas sobre o assunto, uma questão que me manteve intrigada foi, justamente, a dificuldade na definição do construto crenças e as inúmeras tentativas em defini-lo. Em meio a minha revisão de literatura deparei-me com dois autores com o mesmo sobrenome que tratam sobre o assunto, o primeiro deles foi o professor Kleber Silva, com seu trabalho do ano de 2007; a segunda autora foi a professora Rita Silva com seu texto do ano 2000, no qual a autora apresenta sua hipótese quanto ao motivo da complexidade com relação a conceituação das crenças. Para ela, tamanha dificuldade pode estar atrelada ao fato do construto de crenças:

[...] ser um termo vago que vem diluído em outros termos e dentro de diversas teorias”. “[...] às vezes ele pode ser circular e aparecer em diversos enfoques, com linguagens diferentes, significando a mesma coisa e, às vezes, ele vem acompanhado de outros termos para explicar os comportamentos ou tipos de pensamento (Silva, R., 2000, p. 31).

A afirmação dessa autora mostra-se de acordo com o que apontam Price (1969), Pajares (1992) e Woods (1996), pois, para esses autores, as crenças são um conceito complexo, por existir uma quantidade grande de termos e definições que se referem a elas. Pajares (1992) aponta inúmeros outros termos encontrados na literatura:

[...] atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, pré-concepções, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras da prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de entendimento, estratégia social. (Pajares, 1992, p. 309).

Para Pajares (1992, p. 308) não é possível chegar um acordo sobre uma definição no que se refere as crenças dos professores sem antes decidirmos o que tais crenças pretendem significar e como tal significado se diferencia dos demais construtos. Entendo a partir dessa afirmação, que a autora (idem) quis dar ênfase à necessidade de se adotar uma definição que

esteja em concordância com o objetivo de pesquisa, uma vez que o termo crenças está relacionado a diferentes áreas de pesquisa.

Woods (1993) apresentou a metáfora “floresta terminológica” para se referir as crenças e à árdua tarefa de investiga-las, no contexto de ensino/aprendizagem de uma LE, assim como ao grande número de termos encontrados na literatura da LA para nomeá-las. Fazendo menção a essa metáfora em seu trabalho, Silva, K. considerou importante que fosse feito um levantamento de tais nomenclaturas e organizou um quadro contendo os termos e definições para crenças utilizados até o ano de 2007 (Quadro 3):

Quadro 3 - Diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas

Termos	Definições
Abordagem ou cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 1993)	“Maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua- alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita” (p. 13).
Cultura de Aprender Línguas (1995)	“O conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (p. 40).
Crenças (ANDRÉ, 1996)	“Crenças são entendidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subseqüentes” (p. 48).
Crenças (FÉLIX, 1998)	“Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (do aluno, no caso do professor)” (p. 26).
Crenças (PAGANO <i>et al.</i> , 2000)	“Todos os pressupostos a partir do qual o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento” (p. 9).
Crenças (BARCELOS, 2001)	“Idéias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino / aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”.
Crenças (MASTRELLA 2002)	“Crenças são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subseqüente” (p. 33).

Crenças (PERINA, 2003)	“As crenças [...] são “verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros” (p. 10-1).
Crenças (BARCELOS, 2004a)	As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são “socialmente construídas” sobre “experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p. 132).
Crenças (BARCELOS, 2004b)	Assim, as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes “construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas [...] de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p. 20).
Crenças (LIMA, 2005)	“Filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento e como algo que não está disponível de forma sistematizada para todas as pessoas, como está o conhecimento, mas existe a dimensão individual como na social e pode ser questionado e rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema de crenças. [...] A crença não deixa instantaneamente de ser verdadeira para o indivíduo que a possui, mas se modifica na medida em que novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças, podem vir a substituir a anterior ou não” (p. 22).
Mitos (CARVALHO, 2000)	“Os mitos costumam ser frutos de concepções errôneas e estereotipadas, às vezes veiculadas pela mídia e passadas de geração para geração sem que as pessoas parem para refletir ou mesmo buscar na literatura especializada elementos que justifiquem ou não esses mitos” (p. 85)
Imaginário (CARDOSO, 2002)	“O conjunto de imagens que nos guiam para entender o processo de ensinar”, no caso do professor, “e de aprender”, no caso do aluno. “É o universo, a constelação de imagens que surgem, algumas formadas conforme o explicitado pela teoria e muitas conforme a intuição, a teoria informal e as teorias passadas”. Nesse imaginário, situa-se, conforme bem enfatizado por Cardoso (2002, p. 20), “a raiz do implícito, lugar recôndito que guarda as crenças, as sensações, as intuições sobre o processo de aprender e de ensinar que nos orientam e nos levam a agir como aluno e como professor”. O imaginário é, pois, constituído ao longo de nossa vida pessoal e profissional (p. 20).
Crenças (BARCELOS, 2006)	“Crenças, de maneira semelhante a Dewey (1933), como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxicais” (p.18).

Fonte: Dissertação de Kleber Silva (2007).

A partir das definições apresentadas nesse quadro, pode perceber que a maioria dos conceitos abordam a característica social das crenças, de acordo com o contexto em que os

participantes estão inseridos. Além disso, as definições levam em consideração o dinamismo das crenças, ou seja, a variação delas em cada indivíduo e contexto, estando em conformidade com o trabalho apresentado por Barcelos (2003), bem como sendo ratificado alguns anos depois por Kalaja (2005).

Observando ainda a tabela de Silva, K. (2007), percebemos que em sua contribuição para a definição de crenças, Almeida Filho, por meio do termo “abordagem ou cultura de aprender”, define crenças como “maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente e implícita. (1999, p. 13).

Desse modo, compreendo que para Almeida Filho (1999), o professor deveria se informar sobre a cultura de aprender línguas de seus alunos, com o intuito de evitar a incompatibilidade entre a cultura e a abordagem do professor, resultando em dificuldades para o ensino e aprendizagem da língua-alvo. Parece-me, assim, que os professores deveriam agir orientados por uma forma de aprender e de ensinar LE constituída de intenções, crenças e experiências, baseadas na forma como eles mesmos aprenderam. Concordo com a colocação do autor (idem) pois durante a minha trajetória escolar, enquanto aluna, tive o privilégio de ter passado pelas “mãos” de grandes professores que, indubitavelmente, foram influência e, mesmo que de forma inconsciente, ajudaram-me a trilhar todo o caminho que me trouxe até aqui, de volta ao meu jeito de estudante, cursando uma pós-graduação em minha formação continuada. Como escrevi na introdução deste trabalho, considero-me uma eterna aprendiz, portanto, não me canso de buscar entendimentos sobre mim e sobre tudo o que está ao meu redor.

Segundo Silva, K. (2007), André (1996) faz uso do termo crenças entendendo-as como “posicionamentos, comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subsequentes” (p. 48). Mais uma vez, a partir da afirmação exposta por André (1996), deparamo-nos com o termo reflexão ligado ao construto crenças, o que me faz pensar na importância de refletirmos sobre o contexto no qual estamos inseridos, no meu caso, a sala de aula, em todos os sentidos, norteando minha pesquisa a partir do princípio de que “Saber ver é sentir o que se olha” (Montaigne, 1987). O dinamismo das crenças tem inspirado pesquisadores dentro da LA, norteando pesquisas que buscam um melhor entendimento sobre o assunto. Intrigada com a complexidade quanto à definição do construto crenças e inspirada pelo quadro do Silva, K., fui em busca de novos trabalhos (Quadro 2) e além disso, procurei identificar novos conceitos ou terminologias. Como podemos observar, os trabalhos apresentam conceitos já enraizados e conhecidos, oferecidos por renomados

pesquisadores da área (Quadro 4).

Quadro 4 - Trabalhos recentes - Definições para crenças sobre aprendizagem de línguas

SILVA, Lucas Araujo	SILVA, Wisley Kid Costa e	ARAUJO, Marco André Franco de	VIEIRA, Elecíntia Medina	TRABALHO
2022	2022	2023	2023	ANO
Dewey, 1933	Cultura de Aprender / Barcelos, 2006, p.40	Madeira, 2005, p. 19	Nascimento, Oliveira e Oliveira (2020),	TERMOS/AUTOR
[Crenças] cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro (Dewey, 1933, p. 6, tradução de Silva, 2000, p. 20). (BARCELOS, 2004, p. 129)	Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível socioeconômico é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.	Crenças são o que se ‘acha’ sobre algo – o conhecimento implícito que se carrega, não calcado na investigação sistemática.	Ideias, opiniões e convicções que temos acerca de nossa vida e de tudo que nos rodeia, repercutindo em nossa postura diante de nós mesmos, dos outros e em relação ao ambiente do qual fazemos parte. Assim, podemos dizer que as crenças fazem parte da construção do nosso ser, implicando em nossas decisões, ações e emoções. (NASCIMENTO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, p. 72, 2020).	DEFINIÇÕES

GODOY, Pauliane Ferreira Gandhi de	2020	Bruzzano, 2018	Alguns autores adotam termos tais como: “crenças”, “conhecimento”, “representações”, “cognições”, “cultura de aprender”, dentre outros (BRUZZANO, 2018).
PASSOS, Josléia Aparecida dos	2021	Kudriess, 2005	Crenças definidas como: a) determinado antes do comportamento; b) proposições descritivas; c) proposições prescritivas; d) proposições avaliadoras; e) perspectivas do professor.
PERON, Vagner	2021	Pajares, 1992	“crenças raramente são claramente definidas em estudos ou utilizadas explicitamente como ferramenta conceitual” (p. 313).

Fonte: Autoria própria

Em minhas leituras, encontrei, posteriormente, a definição de Coelho (2006). A autora postula que as impressões que tanto alunos quanto professores possuem sobre si e seus pares, são suas crenças, além de afirmar que “(crenças são) teorias implícitas assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, concepções que podem ser questionadas e modificadas através de novas experiências” (p. 129).

Johnson (1999, p. 30) afirma ser por meio de suas crenças que os professores filtram aquilo que “pensam, dizem e fazem”. Nesse sentido, de pensar, dizer e fazer, sou remetida à visão de Pajares (1992), que postula que as crenças são responsáveis pelas decisões que os professores tomam no dia a dia em sala de aula, ou no planejamento de suas aulas. Em alinhamento com a autora (*idem*), Félix (1998, p. 23) acrescenta que as crenças dos professores são tidas como formas de compreender suas ações, bem como veem seu trabalho, além da maneira como se relacionam com seus alunos, com os outros professores, com os dirigentes escolares, com os pais dos alunos e com toda a comunidade escolar. Em consonância com os pensamentos expostos até aqui, Bandeira (2003) afirma que “[as crenças] são consideradas princípios filosóficos que orientam a prática do professor”.

De acordo com Pagano *et al.* (2000), as crenças são “todos os pressupostos a partir do

quais o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento.” (p. 9). Já Barcelos (2001) afirma que crenças “são ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências.” A visão dessa autora é congruente com a visão de Perina (2003), que entende crenças como “verdades pessoais, individuais, baseadas nas experiências, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros” (p. 10-1).

Gimenez (2002) acrescenta que as crenças representam uma fonte de pressuposições que dão sentido ao mundo, sendo constituídas a partir da experiência vivida, através da interação com os demais integrantes desse mesmo contexto. A autora classifica as crenças em individuais, quando relacionadas ao modo individual de refletir sobre a construção da realidade; em sociais, quando as crenças são construídas a partir da interação com outras pessoas, como professores, colegas de classe, pais e integrantes da comunidade escolar.

Sobre o pioneirismo dos estudos acerca das crenças na aprendizagem, de acordo com Barcelos (2004), uma das estudiosas precursoras sobre esse assunto, Hosenfeld, utiliza em seu artigo de 1978 o termo “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos” para se referir ao “conhecimento tácito dos alunos, mesmo sem denominá-los de crenças” (Barcelos, 2004, p. 127). Por outro lado, Sadalla (1998, p. 25) destaca que um dos precursores dos estudos sobre crenças no ensino é Shulman (1986) que, em suas pesquisas, buscava descrever “a vida mental do professor, concebido como um agente que toma decisões, reflete, emite juízos, tem crenças e atitudes.”. Sobre esse assunto, Jonhson (1994, p. 439) afirma que:

[...] as crenças influenciam a percepção e o julgamento que, alternadamente, afetam o que o professor diz e faz na sala de aula. Em segundo lugar, as crenças desempenham um papel crítico na maneira como eles aprendem a ensinar, isto é, como eles interpretam novas informações sobre aprendizagem e de ensino e como essas informações são traduzidas na prática da sala de aula e finalmente, a compreensão das crenças de professores se torna essencial para melhorar a prática de ensino e os cursos de formação de professores.

Assim como Jonhson (1994), Kalaja (1995) considera crenças um sistema socialmente construído, ou seja, um sistema que tem sua origem na interação com os outros e é influenciável pelo contexto, alegando que “todos nós sofremos a influência das forças sociais e temos crenças resultantes do processamento e internalização de nossas experiências de vida”. Relacionando essa afirmação com os objetivos propostos pela presente pesquisa, considero ser relevante ressaltar que professores em diferentes contextos possuem ou podem possuir diferentes crenças, o que exigirá do pesquisador, em uma abordagem qualitativa, um olhar holístico que considere os fatores, bem como as condições que influenciam todo o desenvolvimento da pesquisa.

No presente estudo, o conceito de crenças que adoto leva em consideração a definição apresentada por Barcelos (2006, p.18), conforme anteriormente mencionado em minha introdução. A autora afirma que:

[Crenças são] 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 (Barcelos, 2006, p. 18).

Tendo apresentado, nesta seção, a conceituação de crenças, passo a tratar sobre a natureza e características das crenças, buscando uma visão mais detalhada sobre este construto e suas relações com as práticas de ensino.

2.1.1 Natureza, tipologia e características das crenças

A partir das leituras que realizei até aqui, ao pensar em minhas experiências em sala de aula, ou seja, momento no qual deixo emergir a minha identidade “professora” percebo que muitos outros fatores e inclusive identidades estão ali, ao mesmo tempo, sendo (co)construídas. Quando sou professora não sou “apenas professora”, mas também “amiga”, “ouvinte” e meus alunos, não são só alunos, são “experientes”, “amigos” e também, muitas vezes, meus “professores”.

Além disso, como o foco desta autoetnografia recai sobre a análise das minhas crenças e/ou mudanças das mesmas, busquei observar se há ou não influência por parte das crenças em minhas ações e tomadas de decisões em sala de aula. Portanto, para que seja possível a reflexão sobre a questão da mudança de crenças, sendo ela possível de acontecer ou não, é importante mencionar o estudo feito por Barcelos (2007) abordando a natureza das crenças, a relação entre crença e ação e a influência dos fatores contextuais.

Portanto, com a finalidade de discorrer sobre o construto crenças a partir de sua natureza através de minhas pesquisas sobre a literatura já existente, acredito ser relevante mencionar a contribuição trazida por Santos e Assis Peterson (2012) onde as autoras afirmam que “crenças formam e são formadas nos contextos sociais e culturais de aprendizes e professores”, além disso, citam Barcelos e Kalaja (2003, p. 233) corroborando que “(as crenças) tornam-se articuladas à medida que agimos e falamos sobre elas”.

Prosseguindo em minha revisão da literatura a respeito da natureza das crenças, no mesmo estudo anteriormente citado, Barcelos alinhada à Dewey (1933) afirma que as crenças deixaram de ser consideradas uma estrutura mental fixa, assumindo uma posição social e contextual, podendo ser vistas como “paradoxais, mutáveis, dinâmicas e como parte da nossa experiência de vida” (Barcelos, 2003, p. 30).

Dessa maneira, a partir dessas afirmações, neste trabalho, interessa-me destacar que entendo a natureza das crenças como construtos resultantes dos discursos e interdiscursos sociais, sendo (co)construídos historicamente (Assis-Peterson; Cox; Goés dos Santos, 2010). Ou seja, ao meu ver, as crenças são o “produto final” de nossa história de vida, ao mesmo tempo que são “matéria-prima” de nossa existência. Assim sendo, alinho-me à Barcelos (2003), Dufva (2003), Kalaja (2003), Rocha (2010) e Santos e Assis Peterson (2012) no que se refere a compreensão de que “crenças são socialmente construídas e contextualmente situadas na linguagem e no discurso, e, como tais, elas estão sujeitas à mudança, incorporando várias perspectivas.”

A partir da complexidade desse construto, Barcelos em um de seus estudos em 2007 delineou um perfil diferente da natureza das crenças, enfatizando sete características das crenças, assumindo uma perspectiva mais situada e contextual ao invés da perspectiva anteriormente adotada que via as crenças e sua natureza como algo estático e fixo.

A primeira característica colocada por Barcelos (2007) refere-se ao dinamismo das crenças, referindo-se à possibilidade de mudança das crenças ao longo de nossas vidas. Passando para a segunda característica, a autora (idem) cita que as crenças são emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente, ou seja, entendo a partir dessa característica que as crenças não são uma estrutura que já esteja pronta e fixa em nossa mente, pelo contrário, carregam a possibilidade de serem alteradas, recriadas ou descartadas de acordo com nossas vivências.

Ainda sobre a segunda característica, Barcelos e Kalaja (2003, p. 233) afirmam que “as crenças tornam-se articuladas à medida que agimos e falamos sobre elas”. Ademais, Dufva (2003, p.144) salientou que “falar sobre alguma coisa significa, ao mesmo tempo, ouvir a nós mesmos”. Consigo identificar a natureza social das crenças através dessas colocações, uma vez que entendo seu nascimento através do contexto da interação social e, por essa razão, coadunome com Kramsh (2003, p. 111) que menciona que “as crenças não só representam uma realidade social, mas constroem essa realidade”, pois ao mesmo tempo em que estamos construindo nossas crenças, elas também tem o poder de nos construir ou de nos reconstruir socialmente e

historicamente, a depender do contexto em que estejamos inseridos, no caso desta pesquisa, sempre focando no contexto escolar.

Voltando-me à relação das características das crenças e a sua natureza, Barcelos (2007) afirma que as crenças são experienciais. A autora salienta a asserção de Hosenfield (2003) que aponta que as experiências dos indivíduos exercem grande importância dentro do processo de construção ou reconstrução das crenças. Sobre a quarta característica, Barcelos (2006, p. 19) apoia-se em Dufva (2003) que postula que “as crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais”. Entendo a partir dessa característica que as crenças podem influenciar a ação dos professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem de línguas, pois há uma relação dinâmica (nem sempre direta) entre crenças e ações, estando elas amarradas entre si e podendo ser influentes nas práticas dos professores.

Com relação à quinta característica que se refere ao fato de as crenças serem paradoxais e contraditórias, Barcelos (2007) destaca o fato de as mesmas serem “sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes” (Barcelos; Kalaja, 2003, p. 233). A partir dessa afirmação consigo compreender que uma crença pode ser compartilhada, daí, então, podemos ter nossas crenças alteradas devido à convivência com outras pessoas que possuam crenças diferentes ou vice-versa.

Sobre a sexta característica, a autora diz que as crenças são relacionadas à ação de uma forma complexa e indireta, o que veremos com mais detalhes na próxima seção. Quanto a isso posso afirmar que essa característica refere-se ao fato de que nem sempre agimos de acordo com as nossas crenças, por diversos fatores que podem ser positivos ou negativos, influenciando em nossas tomadas de decisões.

A sétima e última característica apontada por Barcelos baseia-se no fato de o construto crenças não ser facilmente diferenciado do construto conhecimento. A autora apoia-se em Woods (2003) que salienta que “as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem.” (p. 226-7). Barcelos cita o termo *BAK - Beliefs, Assumptions and Knowledge* (Crenças, Suposições e Conhecimento) criado por Woods (1996) para atestar essa última característica por ela destacada.

Woods (1996) em seu livro apresenta o termo BAK como uma construção cognitiva de um indivíduo, afirmando que as crenças não são parte intrínseca do nosso ser, apesar de serem vistas como algo inferior conforme mencionado em uma entrevista concedida à Colombo Gomes e Barcelos (2021), na qual salientou que

as crenças não são apenas onipresentes, mas também valiosas e necessárias. A intenção era virar do avesso a relação entre eles. Dizer que em vez de o conhecimento ser o centro e as crenças simplesmente uma parte periférica sem importância do conhecimento (como pêlo nas bordas)⁴ (Woods; Colombo Gomes ; Barcelos, 2021, p. 13).

O autor acrescenta que o termo conhecimento costuma ser visto como algo mais objetivo e impessoal, enquanto que crenças são compreendidas como algo subjetivo e pessoal, alegando que tal situação pode ocorrer pelo fato de as crenças terem relação com as emoções e a construção da identidade, ou seja a medida que a pessoa tem uma crença e se identifica com ela é como se fosse parte dela. O autor ilustra tal relação afirmando que⁵

na medida em que a pessoa se identifica com a crença ou a afirmação e está emocionalmente ligada a essa identidade, ela pode se sentir ameaçada quando a afirmação de crença é atacada. A declaração de crenças opera como uma representação simbólica do indivíduo, da mesma forma que um artigo, estilo de roupa ou um carro pode fazer. Se o símbolo é atacado, o indivíduo considera isso como um ataque à pessoa dele ou dela. (Woods; Colombo Gomes; Barcelos, 2021, p. 13).

2.1.2 Estrutura e natureza das crenças

Após ter me debruçado sobre as características referentes à natureza das crenças, dei prosseguimento à revisão da literatura e me deparei com a informação de que não somente o conceito de crenças é algo complexo, mas também sua estrutura e, portanto, sua natureza, de acordo com Barcelos (2007). A autora (idem), influenciada por Rokeach (1968), afirma que as crenças se agrupam em crenças mais centrais e outras que são mais periféricas. Alinhados à essa mesma teoria, Soares e Bejanaro (2003) apontam que as crenças estão organizadas como um sistema que cria ou reforça outras crenças, existindo então crenças primárias, que seria o que Rokeach (1968) chama de centrais, e secundárias que seriam as crenças periféricas, possuindo uma relação de força entre ambas.

Com relação as crenças centrais, Barcelos (2007) afirma que elas são: 1 – interconectadas com outras, o que segundo a autora (idem) torna mais fácil a comunicação entre

⁴ **Traduções de Alan de Almeida Dalles.** Beliefs are not only ubiquitous, but also valuable and necessary. It was intended to turn the relationship between them upside down, to say that rather than knowledge being central and beliefs simply an unimportant peripheral part of knowledge (the “fluff” around the edges)

⁵ To the degree that the person identifies with the belief or the statement, and is emotionally attached to that identity, the person can feel threatened when the statement of belief is attacked. The statement of belief operates as a symbolic representation of the individual, in the same way that an article or style of clothing or a car might do. If the symbol is attacked, the individual takes it as an attack on his or her person.

elas, impactando de forma maior em outras crenças; 2 - são mais ligadas à identidade do indivíduo; 3 – podem ser compartilhadas com outros e; 4 – possuem relação direta com experiências vividas.

Ainda discorrendo sobre as crenças centrais, Barcelos adotando uma visão Deweyana (1933) demonstra concordância com a definição dada por ele a esse tipo abordado, como “crenças de estimação”, ela explica “crenças às quais nos apegamos e das quais não nos desfazemos facilmente”. A autora complementa que as crenças de estimação, assim como as centrais, “estão mais ligadas à nossa identidade e à nossa emoção” (Barcelos, 2007, p. 117). Para definir as crenças periféricas como “arbitrárias, menos centrais e têm menos conexões”, Barcelos recorre a Pajares (1992, p. 318).

No que tange à formação do sistema de crenças, Kudies (2005, p. 44) acrescenta que as crenças se organizariam em rede, sendo orientadas por três suposições: a primeira suposição refere-se as crenças constituírem uma rede semântica; segundo, que as crenças poderiam ter características contraditórias e em terceiro, que algumas crenças seriam a “essência” do sistema e, por isso, seriam difíceis de serem mudadas.

De acordo com Rokeach (1968) e Woods (1996), quanto mais centrais forem as crenças, mais difícil será a possibilidade de mudá-las uma vez que tal mudança exigiria que todo o sistema fosse mudado ou readaptado. Para Woods (1996), para que algumas crenças possam ser inseridas, é necessário que haja uma desconstrução de outras mais antigas, já que todas elas são interconectadas.

Entendo que as características apresentadas até então, afirmam que uma crença não pode ser formada, nem tampouco, modificada instantaneamente. O modo como as crenças são acomodadas e organizadas na mente humana, bem como a maneira como podem atuar sobre a percepção e processamento das novas informações, é explicitado por Pajares (1992, p. 317) da seguinte maneira:

[...] quanto mais cedo uma crença for incorporada à sua própria estrutura de crenças, mais dificilmente ela mudará. Isto porque as crenças geralmente afetam a percepção e influenciam fortemente o processamento da nova informação e é, por esta razão, que as crenças adquiridas mais recentemente são mais vulneráveis. Com o tempo e uso, elas se tornam robustas e, embora incorretas ou incompletas, os indivíduos continuam a mantê-las, mesmo após as explicações, cientificamente corretas, terem sido apresentadas.

Dentre um texto e outro de Barcelos, encontrei em seu artigo intitulado “Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas” (2007, p. 119), um modelo de mudança de crenças desenvolvido por Posner *et al.* (1982 *apud* Pajares, 1992, p.

320) que se baseia nos conceitos de assimilação e acomodação propostos por Piaget. A assimilação seria então o processo de incorporação de novas crenças ao sistema pré-existente, enquanto que a acomodação seria uma reestruturação/reorganização do sistema já existente para que uma nova crença fosse devidamente acomodada. De acordo com os autores supracitados, apesar de ambos processos promoverem mudanças, a acomodação requer uma atitude mais radical, já que é necessário fazer uma reorganização no sistema existente. Contudo, mesmo após uma reorganização na estrutura já existente visando uma adequação e incorporação de novas crenças, Pajares (1992, p. 321) afirma que as novas crenças “passam por testes e, se não forem eficientes, correm o risco de serem descartadas”. Barcelos (2007) considera essa questão uma das mais complexas, pois de acordo com a própria autora, uma dúvida permanece: “A mudança significa mudanças das crenças, das ações ou de ambas?”.

Coaduno-me a Barcelos (2007) no que se refere ao fato de concordar sobre a complexidade da questão acima, questão essa que me intriga a tal ponto, que sou levada a investigar tal relação entre crenças e ações em minha dissertação, por meio da qual busco entendimentos sobre as minhas crenças e a possível relação delas nas minhas tomadas de decisões. Aguçada pelo questionamento de Barcelos (idem), proponho-me a abordar a relação entre crenças e ações na próxima seção a fim de dirimir minhas inquietações acerca desse assunto.

2.1.3 A relação entre crenças e ações

Segundo Barcelos (2001, p. 85) “as crenças devem ser investigadas de maneira interativa, onde crenças e ações se inter-relacionem e se interconectem”. Compreendo, dessa forma, que as crenças exercem influências nas ações, entretanto, as ações também, podem influenciar as crenças.

Nesta investigação, ao me referir a ações, conecto-as ao contexto docente e, similarmente, às práticas dos professores no cotidiano escolar. Durante as minhas leituras sobre esse assunto, encontrei o trabalho elaborado por Buehl e Beck (2015) que apresenta uma definição de prática com a qual me identifiquei. Para os autores prática é

como qualquer ação que seja parte do processo de ensino (exemplo: planejamento, tomada de decisões, estratégias institucionais ou abordagens,

avaliação, reflexão, trabalho com as famílias, e construção de relacionamentos) (Buehl; Beck, 2015, p. 67)

Entendo, a partir dessa citação, que a prática docente envolve uma série de ações que se relacionam ao contexto escolar e ao processo de ensino-aprendizagem. No meu caso, particularmente, envolve não só o processo de ensino, mas parte do meu posicionamento como indivíduo que se preocupa com o bem estar de todos os envolvidos no ensino-aprendizagem.

Ainda sobre a relação entre crenças e ações, nesse caso a prática do professor, Richards e Lockart (1998) afirmam que as crenças dos professores são um reflexo do que sabem e creem e, junto com os processos de pensamento, constituem a base que guiam as suas ações em sala de aula; constituem as crenças do professor suas percepções e julgamentos, que, por sua vez, afetam seu comportamento na sala de aula, desde a escolha das estratégias de ensino até como irá avaliar os alunos.

Considerando o contexto escolar e suas complexidades, Barcelos (2006) menciona que as ações dos professores podem ser divergentes de suas crenças, muitas vezes devido ao que a autora chama de fatores contextuais. Segundo ela (idem, 2006, p. 28), em alguns casos “a crença evoluiu, mas o comportamento não acompanhou a evolução da crença, encontrando-se fossilizado, se posso dizer assim, em um estágio anterior ao da crença”.

Muitos autores tentam explicar essa dissonância entre crenças e ações e após algumas leituras teóricas sobre o assunto, considero importante destacar a contribuição de Woods (1996) que denomina essa relação de tensão entre o que fazemos e dizemos de “hot spots”, que significa “áreas de tensão entre o que as pessoas dizem e o que fazem” (Barcelos, 2006, p. 31).

Acredito que a divergência na relação entre crença e ação pode ocorrer, muitas vezes, pela falta de reflexão do professor sobre o modo como ele atua, uma vez que as crenças podem ser inconscientes. Dessa forma, sem que haja uma reflexão entre a teoria e a ação, essa relação se torna pouco linear. Destaco a explicação de Borg (2003, p. 91), que afirma que “tomar conhecimento de algo não significa diretamente mudanças na prática e vice-versa”, como, por exemplo, quando um docente estuda e se torna adepto de uma determinada abordagem de ensino, porém, o discurso teórico do professor não é o mesmo. Isso significa que quando há uma discrepância entre a teoria e a prática adotada pelo professor, podendo essa prática ter sido influenciada por suas crenças centrais, que mantém o professor em uma espécie de acomodação, pelo fato de já ter sido aluno e já ter se acostumado com certas práticas, tidas como defasadas nos dias de hoje.

Podemos entender que a discrepância entre crença e ação nem sempre será algo ruim, podendo ocorrer pela interação em sala de aula, entre as escolhas pedagógicas do professor e

suas percepções sobre o ambiente escolar e os alunos. Entendo que a dissonância entre crenças e ações docentes podem acontecer em um momento de mudança de algumas crenças, quando essas tidas como centrais estão sendo “desconstruídas”, mas ainda não deram lugar as novas crenças que ainda estão em construção.

Conforme mencionado anteriormente, os fatores contextuais influenciam diretamente na relação crença e ação (Barcelos, 2007), ou seja, o contexto afeta a prática dos professores. De acordo com Borg

as crenças e as práticas dos professores são mutuamente informativas com os fatores contextuais tendo um papel importante em determinar até que ponto os professores conseguem programar a instrução de acordo com suas crenças. (Borg, 2003, p. 81).

Compreendo dessa forma que o fator contextual precisa ser sempre considerado, pois é extremamente variável e exerce forte influência na prática docente. Portanto, na próxima seção abordarei esse assunto, mantendo o foco da pesquisa no contexto educacional e nos impactos que as crenças podem causar dentro do processo de ensino e aprendizagem de uma LE, neste caso, a língua inglesa.

2.1.4 O que são fatores contextuais?

Após aprofundar-me em leituras em busca de mais entendimentos sobre os fatores contextuais, dou início a esta sessão enumerando alguns fatores contextuais que podem interferir nas crenças e de certa forma causar influências nas ações dos professores, de acordo com Ávila (2008), são eles: “os aspectos relacionados às condições de trabalho, tais como: salas cheias, carga excessiva de trabalho, condições difíceis de trabalho pelo excesso de aulas semanais e, conseqüentemente, pouco tempo de preparação.”

Tais fatores podem ser considerados externos, uma vez que não fazem parte do planejamento do professor, sendo alheios à vontade de todos e não podendo ser modificados. Como já cristalizado em nossa sociedade, sabemos que esses fatores externos fazem parte da realidade do professor da escola pública, tendo se tornado algo comum, obrigando o professor a aprender a lidar com eles.

Portanto podemos compreender que o contexto precisa ser considerado, por ser extremamente variável e exercer forte influência na prática docente, uma vez que pode

acontecer das práticas dos professores não estarem de acordo com suas crenças, porque estes têm de lidar com situações contrárias as com que de fato gostariam. Nesse caso, os professores passam a agir de acordo com o que o contexto exige, muitas vezes não sendo o mesmo que suas convicções sobre ensino e aprendizagem de línguas.

Embora não seja sistemática a relação crença e ação, “esta não é uma relação de causa e efeito simplesmente” (Coelho, 2006, p. 128), ambas se influenciam. Levando em consideração este caráter contextual e social das crenças, destaco o Quadro 5 retirado do trabalho de Ávila (2018), que apresenta definições de pesquisadores sobre o tema.

Quadro 5 - Crenças e contexto: algumas definições

Autores / ano	Definições
BARCELOS (2004)	As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são ‘socialmente construídas’ sobre ‘experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”.
BARCELOS (2006)	É uma forma de pensamento, de construção da realidade, “maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação” (p. 18). Crenças são sociais e também individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais.
COELHO (2006)	Teorias implícitas assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, concepções que podem ser questionadas e modificadas através de novas experiências. São impressões que os professores e os alunos têm sobre si e seus pares e em relação um ao outro, dentro de um determinado contexto de atuação real ou imaginário.
GARBUIO (2006)	Construtos de verdade aos quais se adere ou não, construídos a partir da história do indivíduo e a partir de sua interação com o meio, podendo admitir graus.
ARANTES (2008)	Consideramos como crenças tanto o que professores e alunos manifestam verbalmente, isto é, o seu dizer, como o que manifestam em suas ações, ou seja, o seu fazer. A nosso ver, as interpretações que o indivíduo faz da realidade se manifestam tanto em suas palavras como em suas ações.
SANTOS (2010)	Concepções adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, com base em suas percepções e julgamentos pessoais acerca dos vários aspectos relativos ao processo de ensinar e aprender línguas, Em geral, elas são desenvolvidas inconscientemente a partir da vivência e/ou observação de

	outros indivíduos. São elas que guiam muitas das escolhas e ações.
BARCELOS e KALAJA (2011)	Produtos sociais, históricos e também políticos, conectados a contextos micro e macropolíticos.
BATISTA (2013)	Ideias que se originam das experiências anteriores de aprendizagem, de opiniões de pessoas influentes (pais, avós, amigos, ex-professores, etc.), da influência da mídia escrita e falada, da exposição a métodos de ensino diversificados e da experiência profissional.
FERREIRA (2015)	O conjunto de princípios articulados consciente ou inconscientemente a partir de variáveis internas e externas ao sujeito, os quais regem o pensamento e, muitas vezes, também a forma como os indivíduos agem em sociedade. São, portanto, exatamente as convicções nas quais professores e alunos encontram respaldo, muitas vezes mecânico e exânime, para o seu proceder dentro e fora de sala de aula.
VIEIRA (2016)	Consistem em ideias, opiniões, enfim, em tudo aquilo no qual se acredita consciente ou inconscientemente sobre aprender e ensinar línguas. Tais ideias ou opiniões provêm das experiências, das vivências, dos conhecimentos adquiridos, da formação acadêmica, da experiência profissional e das interações, além de serem bastante influenciadas pelo contexto.

FONTE: ÁVILA, 2018.

2.1.5 Mudanças de crenças. Seria algo possível?

Quando penso em mudança, automaticamente me vem à mente uma virada de chave ou um caminhão carregado de móveis indo em direção à um novo rumo, uma nova casa. Durante a minha vida passei por várias mudanças como essas que sempre vêm a minha cabeça quando penso em mudança. Seria coincidência? Não acredito nisso, creio que essas imagens façam parte de quem eu sou, são consequências das experiências que vivi e que me constituem como a Natália que redige este texto neste momento.

Trazendo a ideia de mudança para o contexto escolar e profissional, confesso que mudar muitas vezes me causa medo, conforme Schon (1971, p. 12) afirma “[mudar é] [...] passar por zonas de incertezas”. Barcelos (2007) corroborando com esse pensamento alega que “a mudança seria um momento de caos, pois abala nossas convicções mais profundas, verdades que até então acreditávamos serem inquestionáveis.”

Pensando no contexto educacional, de acordo com Woods (2003), é importante criar um ambiente favorável às mudanças em sala de aula e enquanto professores termos coragem de quebrar certas regras e mudar algumas ordens pré-estabelecidas. Barcelos afirma que “como professores e formadores somos modelos e devemos mostrar que estamos abertos às crenças dos alunos e às suas características individuais” e faz uso das palavras de Freire (1996/2006):

quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (Freire [1996] / 2006 p. 39 *apud* Barcelos).

Neste estudo, busquei atrelar-me ao modelo de abordagem contextual, que de acordo com Barcelos (2001) destaca o entendimento das crenças como dinâmicas e sociais, uma vez que nesse tipo de pesquisa há um maior detalhamento acerca dos tipos de crenças e onde são desenvolvidas, levando em consideração o contexto e a relação com a aprendizagem de línguas adicionais.

Durante a abordagem contextual, busca-se compreender as crenças dos indivíduos investigados, no caso dessa pesquisa, eu mesma. Por serem contextuais, as crenças são específicas em um determinado contexto e são conectadas às experiências anteriores de aprendizagem dos investigados. Portanto, essa proposta de investigação considera as crenças de acordo com um determinado contexto, levando em conta a experiência anterior de aprendizagem e de vida dos participantes.

Destaco que a abordagem contextual apresenta uma visão mais positiva dos indivíduos investigados do que as demais abordagens, considerando-os agentes sociais que interagem em seus contextos. Portanto, tem sido considerada uma abordagem de pesquisa contemporânea, devidamente adequada as investigações relacionadas à proposta de formação de professores de LE reflexivos e críticos, características necessárias ao profissional do século XXI.

Em meio as minhas pesquisas, tive a oportunidade de conhecer o trabalho de Richardson (1998), através do qual a autora aborda essa questão da reflexão e mudança na prática docente. Para ela (*idem*), apesar da literatura durante muito tempo ter lidado com esse assunto de forma a enxergar o professor como alguém que não esteja disposto as mudanças em suas ações e práticas desenvolvidas no contexto educacional, afirma a existência do que chama de “mudança voluntária”.

Entendo tais mudanças voluntárias como ajustes que fazemos em sala de aula, a partir das nossas próprias convicções e julgamentos com relação ao bom andamento de nossas aulas,

ou seja, as mudanças não são impostas por alguém que não faça parte do contexto, como diretores ou coordenadores. A autora cita em seu trabalho (ibidem), um estudo colaborativo de longo prazo sobre mudança de professor, a partir do qual junto de seus colegas, descobriu que, quando um professor tenta novas atividades, ele as avalia com base no fato de funcionarem: se se encaixam em seu conjunto de crenças sobre ensino e aprendizagem, se envolvem os alunos, e permitir-lhe o grau de controle da sala de aula que o professor entender ser necessário. Se o professor sente que a atividade não funciona, ela é rapidamente abandonada ou radicalmente alterada (Richardson, 1994). Devido a essa mudança radical que acontece algumas vezes, a autora salienta que, portanto, apesar de mudarmos de forma voluntária, esse tipo de mudança pode não levar a uma prática exemplar.

Para que possamos entender melhor sobre mudanças de crenças, Barcelos (2017, p. 120) afirma que é necessário compreendermos a natureza da relação entre crenças e ações. Ela explica que, segundo Richardson (1996), existem três formas possíveis de entender essa relação, as quais seriam: causa e efeito, interativa e hermenêutica. A primeira relação de causa e efeito, seriam as crenças que influenciam diretamente nas ações, ou seja, para mudarmos certas ações precisaríamos, primeiramente, mudar as crenças. Na segunda relação, a interativa, crenças influenciam ações e vice-versa, portanto qualquer mudança nas crenças acarretaria em mudança nas ações, bem como o contrário também seria possível, portanto, de acordo com Barcelos (2001, p. 85) tal mudança seria recíproca. Já a terceira relação, ainda de acordo com Richardson (1996), trata-se da hermenêutica que norteia os pensamentos e ações do professor em contexto de sala de aula.

Compreendendo a urgência quanto a necessidade de profissionais reflexivos e críticos, na próxima seção discorrerei sobre esse assunto.

2.1.6 O professor reflexivo

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.
Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob a pena de ser uma farsa.

Paulo Freire

Pelo que encontrei na literatura existente sobre a prática do professor em sala de aula, pude perceber que o substantivo “reflexão” e seu adjetivo correspondente “reflexivo” foram o foco de inúmeras pesquisas na educação entre os anos 90 e 2000, como uma forma que nós,

professores, temos de pensar sobre nossas práticas de ensino. Ainda nos dias atuais, a reflexão é compreendida como tópico muito importante, por nos trazer a oportunidade de voltar atrás e rever nossas atitudes em sala de aula, em nossas relações sociais. Ao meu ver, nossa profissão, exige a realização da reflexão, uma vez que trabalhamos com o ensino que ocorre a partir da nossa relação como sujeitos (professor e aluno) com o conhecimento.

Alarcão (2005) afirma que professor reflexivo deve ser um profissional que necessita saber quem é e as razões pelas quais atua, tendo consciência do lugar que ocupa na sociedade. A autora (Idem) acrescenta ainda que

os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (Alarcão, 2005, p. 177).

Em consonância com a citação acima, Zeichner e Liston (1996) apresentam algumas características inerentes ao professor reflexivo. Para os autores, esse tipo de profissional é observador, organiza e tenta solucionar as questões envolvidas em sala de aula; ele também se mostra atento ao contexto institucional e cultural em que atua; é participante no desenvolvimento do currículo; envolve-se em projetos de modificação da instituição onde trabalha; é responsável pelo seu desenvolvimento profissional. Perrenoud, por sua vez, destaca que o docente reflexivo

aceita fazer parte do problema. Reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes. Enfim, uma prática reflexiva metódica inscreve-se no tempo de trabalho como uma rotina. Não uma rotina sonífera; uma rotina paradoxal, um estado de alerta permanente (Perrenoud, 1999).

Dessa forma, ao levarmos em consideração todas essas questões abordadas Zeichner e Liston (1996), Perrenoud (1999) e Alarcão (2005) podemos perceber a importância da formação dos professores com foco em uma prática reflexiva que, de acordo com Perrenoud (1999), deveria ser “(prática reflexiva e postura crítica) entendidas como orientações prioritárias da formação de professores”. Ainda sobre a prática reflexiva, o autor faz a relevante observação de que tal prática jamais será algo solitário, mas que, ao contrário, ela se sustenta em conversas informais, autoanálises do trabalho e feedback de amigos/colegas.

Alarcão (2011) reforça esse posicionamento e menciona que “(a reflexão) realizada individualmente pode levar a sentimentos de frustração e solidão”. Nascimento (2011, p. 19), similarmente, alinha-se a Perrenoud (1999) e Alarcão (2011) e afirma que a prática reflexiva

não ocorre apenas solitariamente, o professor pode e deve compartilhar suas ideias, experiências e até mesmo seus problemas com outros colegas. Outra observação quanto à prática reflexiva feita por Perrenoud é de que para que possa ser, de fato, incorporada ao *habitus*⁶ profissional, esteja no centro do projeto de formação. Isso significa que essa atitude reflexiva precisa ser prioridade na carreira do docente, tornando-se o impulso da articulação teoria-prática.

Quanto à criticidade, Perrenoud (1999) defende que participação crítica se manifesta de quatro maneiras. A primeira delas é a partir da cooperação e atuação do profissional em rede, de forma colaborativa, buscando ajudar e também se deixando ser ajudado por outros professores ou alunos. A segunda teria relação direta com a escola, já que se refere ao fato de ser necessário aprender a viver a escola como uma comunidade educativa, ou seja, todos em conjunto rumo à um bem maior que é a educação de todos.

A terceira proposição de Perrenoud (1999) sobre como a participação crítica se manifesta a conscientização do profissional e o fato de ser necessário se reconhecer como responsável por sua própria prática. Por fim, o autor (*idem*) salienta ser essencial que o professor aprenda a dialogar com a sociedade, assumindo seu lugar de fala e contribuindo com a (co)construção de seres sociais críticos e também conhecedores dos seus lugares de fala.

Segundo Perrenoud (1999), a prática reflexiva e a participação crítica são os pilares essenciais para a formação de professores, pois, segundo o autor, ao trabalharem com uma postura reflexiva e participação crítica, os docentes poderão se beneficiar de forma mais significativa de sua formação. Esse argumento sobre os pilares da formação de professores apresentado por Perrenoud é defendido por outros autores nesse campo (Celani, 2001; Mateus, 2002; Vieira Abrahão, 2002; Dorigon; Romanowski, 2008; Nascimento, 2011).

De acordo com Celani (2001), a educação e o ensino reflexivos têm o poder de emancipação e apresentam como objetivos aperfeiçoar a prática, além de incitar a racionalidade e a autonomia dos docentes, bem como do conteúdo que eles ensinam. Para a autora, através da prática reflexiva, o docente conseguirá atingir o domínio da complexibilidade e da imprevisibilidade, “que é o que encontrará no mundo, na escola, na sala de aula” (Celani, 2001, p. 35-6). Dessa forma, Celani (2001), bem como Perrenoud, demonstra acreditar na insuficiência de uma prática reflexiva executada de forma isolada, sendo, portanto, essencial a participação crítica.

⁶ Bourdieu define HABITUS como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (Bourdieu, 1983b, p. 65).

Mateus (2002) demonstra estar alinhada com Celani também, ao compreender que o professor crítico-reflexivo deseja se tornar emancipado, assim como promover a emancipação dos seus alunos. Para ela, o conceito de prática reflexiva e participação crítica configura-se como “um caminho factível para o desenvolvimento de professores capazes de lidar com o desafio de aprender a aprender” (Mateus, 2002, p. 8). Vieira-Abrahão (2002) expõe o mesmo ponto de vista sobre esse assunto, mostrando-se em conformidade com as autoras supracitadas no que se refere à importância do ensino reflexivo. Além disso, acrescenta que se trata de um processo trabalhoso, que exige dedicação, além de modificações na forma de pensar e agir, bem como a adoção, por parte do professor, de uma visão crítica quanto ao seu próprio desempenho, colocando em questão e confrontando suas próprias crenças. Segundo a autora, é necessário que haja reflexão acerca das influências que o ensino desempenha na estruturação da sociedade de forma geral e de forma particular, tomando como foco o aluno pois, dessa forma, a prática reflexiva será, de fato, concretizada.

Como professora, sinto-me totalmente de acordo com todas as colocações feitas até aqui sobre a importância e a dificuldade que um professor reflexivo assume ao optar por trabalhar dessa maneira. Ao refletir sobre essa questão, recordo-me da famosa frase do José Saramago de que “é necessário sair da ilha para ver a ilha”. Não nos vemos se não saímos de nós”. Dessa forma, penso que se o professor não sai de sala de aula e reflete sobre o resultado de sua aula, sobre os objetivos que tinha, se foram alcançados ou talvez se foram alterados durante o curso da aula, o que para mim é muito comum, ele não se enxergará como profissional e muitas vezes vai permanecer assumindo uma prática pedagógica automatizada, que não considera os sentimentos e experiências dos alunos, e se acomodada numa prática engessada, ao invés de criar coragem e tomar o seu lugar de fala, em busca de conscientização acerca da relação aos papéis sociais que necessitam ser assumidos em nosso dia a dia.

Coadunados com pensamento da Vieira-Abrahão (2002), que afirma ser difícil e trabalhoso o processo da prática reflexiva, Dorigon e Romanowski (2008, p. 17) acreditam que “uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, suas crenças e valores. Acredito que a prática reflexiva requer do professor uma constante autoanálise, implicando a abertura de “espírito, responsabilidade e sinceridade”. Entretanto, apesar de todas as dificuldades que o professor reflexivo pode encontrar no seu caminho pedagógico, as autoras defendem que a prática reflexiva

proporciona oportunidades para seu desenvolvimento profissional e pessoal, tornando-os profissionais mais conscientes de si, ajudando-os a libertarem-se de comportamentos impulsivos e rotineiros, permitindo-lhes agir de forma intencional,

distinguindo-os como seres humanos informados, sendo esta uma característica da ação inteligente (Dorigon; Romanowski, 2008, p. 17).

Considero importante mencionar o filósofo e pedagogo John Dewey, que nos fornece a base para a compreensão do ensino reflexivo, tendo em vista suas grandes contribuições para a educação no sentido de promover atitudes mais reflexivas dentro de sala de aula. De acordo com Zeichner e Liston (1996), Dewey foi um dos primeiros teóricos educacionais nos Estados Unidos a ver os professores como profissionais reflexivos, com a capacidade de se tornarem facilitadores de uma reforma educacional. Ao desempenhar tal papel em sala de aula, o professor precisa resolver, ou ao menos tentar resolver, certas dificuldades junto aos alunos, o que, de acordo com Dewey, seria onde se marca o início do processo de reflexão de professores, uma vez que certas dificuldades não poderão ser resolvidas imediatamente.

Em seu livro *“How we think”*, Dewey (1933) estabelece que existem dois tipos de ação, diferenciando-as entre a ação que se refere a uma rotina e a ação que está ligada a uma atitude reflexiva, em outras palavras, a ação-rotina é orientada por impulso, tradição e autoridade, enquanto a ação-atitude reflexiva envolve intuição, emoção, importância ao contexto, crenças e práticas envolvidas.

De acordo com o pedagogo, uma ação reflexiva é constituída a partir da união de três características: mente aberta, responsabilidade e sinceridade. Sobre a mente aberta, Dewey explica que tal fator se refere à necessidade de sermos receptivos às ideias, histórias, nos permitindo dar atenção a diversas alternativas, mantendo o reconhecimento de que podemos cometer erros, mesmo diante de crenças que cultivamos desde sempre conosco, crenças essas conhecidas como caras. No que se refere à segunda característica, sobre sermos responsáveis, o autor afirma que uma atitude responsável envolve considerar minuciosamente cada consequência que tal atitude poderá trazer. Por último, quando menciona o fato da importância de sermos sinceros na vida profissional, o filósofo reitera a importância de estarmos em constante evolução, examinando regularmente nossas concepções e crenças, assim como os resultados de nossas ações, em busca de aprendizado constante.

Alinho-me a Zeichner e Liston (1996), ao pensar sobre o nosso papel enquanto professores facilitadores do ensino, é imprescindível a conscientização de que ao avaliarmos nosso trabalho docente, precisamos pensar além dos nossos objetivos, dando mais importância aos resultados que foram obtidos pelos alunos, buscando entender se foram satisfatórios para a aprendizagem de todos e de que forma podem ter agregado ou não à vida de cada um envolvido em sala de aula. Sendo assim, entendo preciso trabalhar para sair do centro do processo de

aprendizagem e tomar decisões pautadas por minhas reflexões, apesar de saber que isso ainda é um grande desafio vivido por todo professor facilitador.

Sobre a importância do processo reflexivo exercido na formação docente, seja inicial ou continuada, Dewey (2009) apresenta a teoria da investigação para os educadores, não fazendo uma separação entre o pensamento e o sentimento da ação, apresentando cinco fases do pensamento reflexivo.

Na primeira fase, Dewey afirma que toda investigação tem início a partir de uma dúvida genuína, ou seja, esta primeira fase envolve a ocorrência de um problema, quando enfrentamos algum conflito em nossas situações cotidianas. O início do processo reflexivo inicia-se quando sentimos uma interrupção em nossas atividades e não sabemos, naquele momento, de que forma podemos dar continuidade.

Já na segunda etapa o autor diz ser necessário que haja uma elaboração do problema, ou seja, se analisarmos o problema, buscando uma pergunta bem formulada, chegaremos a uma saída para resolvê-lo. O terceiro momento refere-se ao uso da criatividade para o desenvolvimento de possíveis soluções, sendo necessária uma cuidadosa análise dos fatos.

Na quarta etapa, o autor coloca o raciocínio como protagonista, que seria o momento de raciocinar sobre as condições existentes e o conteúdo da hipótese previamente delimitada. Já o quinto momento envolve a verificação da hipótese, colocando-a em prática, buscando o resultado previsto e almejado. A partir dessas etapas, pude entender que refletimos sobre algo quando pensamos sobre tal problema ou situação, ou seja, a capacidade para reflexão surge quando nos deparamos com algum problema e aceitamos a incerteza, ou seja, uma hipótese.

Sobre o processo reflexivo, Dewey aponta dois subprocessos: 1) um estado de perplexidade, hesitação ou dúvida e 2) um ato de investigação. De acordo com o filósofo, o pensamento tem seu início quando estamos diante de uma situação problema, uma questão a ser solucionada, que apresente um dilema. Portanto, a necessidade de sanar questões é o fator condutor para o despertar do processo de reflexão, a experiência reflexiva é esse pensar sobre a ação e o efeito desta, pois quando refletimos sobre uma ação e sua consequência, essa forma de pensar torna a experiência mais significativa e, portanto, reflexiva (Dewey, 1979, p. 159).

Ao analisar o pensamento, Dewey (ibidem) afirma que o grande desafio da escola é proporcionar experiências em sala de aula onde o aluno possa ter consciência do seu processo reflexivo e, mais ainda, que ele possa colocar em palavras suas vivências, tornando sua aprendizagem mais significativa. Dewey (2009) aponta algumas práticas docentes que podem interromper esse fluxo de fala tão importante. A primeira delas é a constante correção de erros dos alunos, que pode contribuir para o aumento da ansiedade e timidez, comprometendo o fluxo

natural da construção de pensamento. A segunda prática relaciona-se com o que já foi dito anteriormente, sobre a não centralização do professor em sala de aula. O professor não deve monopolizar o discurso, permitindo que os alunos conversem entre si, exponham seus pontos de vista, suas crenças e valores, não limitando-os apenas a respostas curtas, e sim gerando discussão e problematização dentro de sala.

No que se refere ao contexto educacional, outro pensador – Donald Schön – também contribuiu com questões renovadoras sobre a prática reflexiva do professor com o intuito de ajudar profissionais a entenderem como essa prática acontece, colaborando assim com o desenvolvimento profissional de todos. Schön (1983) nos apresenta os conceitos *reflection-on-action* (reflexão sobre a ação) e *reflection-in-action* (reflexão no momento da ação) no seu livro *The Reflective Practitioner: how professionals think in action* (1983), contribuindo para a formação de professores reflexivos.

A reflexão-na-ação acontece a partir de uma ação como o próprio nome sugere e é seguida de uma surpresa, produzindo uma imediata significação para a ação. Quando o profissional realiza esse tipo de reflexão, ele desempenha o papel de pesquisador que “comporta-se mais como um pesquisador, tentando modelar um sistema especializado do que como um ‘especialista’ cujo comportamento é modelado. (Schön, 2000, p. 39).

A partir daí, Schön lança a ideia de ensino prático reflexivo, envolvendo a reflexão-na-ação, de forma a manter um diálogo aberto sobre esse tipo de reflexão com os alunos, promovendo os processos reflexivos entre alunos e professores, além de proporcionar uma aprendizagem mais significativa através do “aprender fazendo”. A ideia surgiu a partir de sua preocupação com a dicotomia: “a separação entre o mundo tecnicamente real das disciplinas, por um lado, e, por outro lado, a reflexão-na-ação dos profissionais competentes e a reflexão sobre a reflexão-na-ação dos pesquisadores que buscam desenvolver uma fenomenologia na prática.

Alinho-me a Schön (2000) quanto à necessidade da estruturação de um currículo educacional que priorize o ensino prático reflexivo e dando um recorte ao curso da EJA, assim, acredito que essa ação seja ainda mais importante por estarmos nos referindo a alunos adultos, alguns já com idade avançada. De acordo com Schön (2000), o professor que deixa de se comportar como um especialista técnico e adota uma postura de profissional reflexivo, tende a ouvir mais os alunos, a buscar novas formas de ajuda-los no processo de aprendizagem e a levar em consideração as vidas dos alunos fora de sala de aula, enriquecendo as relações que ali acontecem, rompendo com a crença de que um plano de aula precisa ser fechado, já que a aula

acontece através da participação e da exposição de ideias e opiniões dos alunos, não podendo ser algo engessado.

Como esta autoetnografia enfoca minhas vivências no ensino de LE (língua estrangeira), no caso o Inglês no EJA, destaco que para entender essas vivências é preciso que eu me entenda como professora e o que sei sobre a forma de ensinar e apoio-me em Freeman e Richards (1996) que sugerem que compreender o que pensamos sobre nossas práticas pode nos autoajudar a ajustar práticas de ensino mais eficientes.

A reflexão sobre o ensino, *reflective teaching*, tem se tornado uma peça essencial na formação do professor (Zeichner, Liston, 2006), uma vez que se tornou importante considerar as pressuposições e crenças dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Como afirma Bartlett (1990, p. 212), “ao nos tornarmos reflexivos, somos forçados a adotar uma atitude crítica de nós mesmos, como professores individuais de segunda língua, desafiando nossas visões pessoais sobre o ensino”.

Para Nascimento (2011, p. 19), trazendo o olhar para o ensino de LE, percebemos que a prática crítico-reflexiva é necessária, “pois a elicitación e a posterior conscientização das crenças, bem como a reflexão crítica sobre elas, pode ajudar o professor de línguas a compreender, com mais nitidez, o complexo processo de aprender-ensinar uma LE”. O ato de ensinar está completamente relacionado às crenças pessoais do professor e suas atitudes em sala de aula são o resultado de suas crenças (Lunenburg, Schmidt, 1989). Sabemos que os estudos em aquisição de línguas adicionais hoje buscam entender a relação entre essas crenças e o processo de ensino e aprendizagem, afinal de contas, de acordo com Barcelos (2007:110) “educar é provocar mudanças ou criar condições para que elas aconteçam, sempre partindo de um lugar que, no caso, são nossas crenças a respeito do mundo que nos cerca.

Após discorrer sobre o docente reflexivo, cabe salientar o meu entendimento quanto ao que seria esse tipo de professor. No meu ponto de vista, em consonância com Celani (2001) e Vieira-Abrahão (2002), como profissional tenho certeza de que preciso estar atenta à minha prática pedagógica, de forma crítico-reflexiva, buscando autoconhecimento, avaliando-me constantemente e, principalmente, sendo favorável a mudança de minhas crenças pré-estabelecidas.

Após ter me dedicado à importância do pensamento reflexivo dentro da prática pedagógica e do contexto escolar, a partir de agora pretendo abordar o processo de tomada de decisões, buscando entendimentos sobre sua relação com o construto crenças.

2.1.7 Tomada de decisões

Teachers make more minute-by-minute decisions than brain surgeons... and that is why you're going home so exhausted each day.

Dr Tina Boogren

Em nossas vidas tomamos decisões a todo o momento: ler ou não esse texto? Fazer uma ligação ou uma chamada de vídeo? Comer pão ou biscoito? Tomar um café antes ou durante a leitura? Ao refletir sobre essa questão como “professora”, percebo que a quantidade de decisões a serem tomadas são ainda maiores e mais complexas. Nós, professores, precisamos tomar muitas decisões ao longo do dia, decisões essas que variam desde qual método utilizar para atingir os objetivos em uma determinada turma, quanto a forma como faremos a avaliação dos estudantes sobre algum assunto específico. Será que aplicar prova é uma boa opção, ou algum trabalho em grupo poderia ser a forma mais adequada? Enfim, o que cabe dizer é que é inegável que a prática de tomada de decisões faz parte da nossa profissão todos os dias.

Durante minhas leituras sobre o tema encontrei a dissertação de mestrado de Soares (2007) e nela pude perceber que existe uma grande contribuição de Woods (1996) no que se refere ao processo de tomada de decisões. Para o autor (idem) existem dois estados que devem ser levados em consideração quando pensamos em tomada de decisão, o “estado atual” e o “estado desejado”, portanto, para que as decisões aconteçam esses estados precisam ser diferentes, ou seja, ao pensarmos no contexto de sala de aula, o estado atual da turma seria o nível em que a grande maioria dos alunos se encontra, levando em consideração que não existe uma homogeneidade, ou seja, cada aluno terá o seu estado atual individual que envolve exatamente toda a bagagem cultural e/ou cognitiva trazida por ele.

Quanto ao “estado desejado” Woods postula que é influenciado por diversos fatores externos, como o contexto no qual a escola está inserida, recursos disponíveis, objetivos desejados, perfil dos alunos, suas experiências de vida, conhecimentos adquiridos e crenças relacionadas. Já Soares (2007) afirma que, de acordo com Finney (2002), é importante que o programa de ensino tenha flexibilidade para incluir as atualizações necessárias, que as decisões tomadas pelos professores ao longo do planejamento já estabelecido, porém tendo a possibilidade de ser alterado de acordo com as necessidades e crenças dos alunos envolvidos.

Para Clark e Peterson (1986) há uma diferença entre as decisões tomadas pelo professor no que se refere ao momento em que tal decisão será tomada, podendo ser uma decisão de

planejamento ou interativa. Os autores (ibidem) afirmam que as decisões tomadas antes das aulas são chamadas de “planejamento” e, geralmente considera-se primeiramente o conteúdo, para em seguida o foco ser os processos e objetivos. Já as decisões tomadas durante as aulas, são chamadas “interativas”.

Ao pensarmos no planejamento, temos em mente que seja um processo que envolve algum tipo de decisão. Soares (2007) nos explica, embasado por Woods (1996), que toda decisão tem em si algum tipo de intencionalidade, ou seja, quando decidimos sobre como proceder com alguma atividade, ou sobre como engajar uma turma em um determinado tópico, temos um objetivo inserido nessas decisões, mesmo de que de forma inconsciente e além disso, estamos sofrendo influência de fatores externos, como por exemplo, de nossas próprias crenças.

Dentre as informações sobre o processo de tomada de decisões, considero importante salientar a sua influência direta no cronograma das atividades em curso. Sobre essa característica Woods (1996) destaca que todos em sala de aula são responsáveis pelas decisões que são necessárias naquele momento e que influenciarão umas às outras. Logo, as decisões levam às ações, que proporcionam os eventos em sala de aula.

Outro fator interessante a ser destacado é que de acordo com Woods (1996), quanto maior for o número de envolvidos nas tomadas de decisões, mais chances dos objetivos do curso serem atingidos. Alinho-me com Woods no que se refere ao sucesso do curso se mais facilmente atingido quando temos a participação de todos ou da maioria na tomada de decisões, uma vez que como “professora-pesquisadora” pude constatar com minhas incessantes inquietações e reflexões que uma das crenças centrais que possuo relaciona-se ao fato de acreditar que o processo de ensino e aprendizagem é construído de forma coletiva, um trabalho colaborativo do início ao fim.

Soares (2007) aponta ser possível afirmar que certos fatores funcionam como argumentos que podem ser utilizados de forma positiva ou negativa com relação a decisão, acrescentando que o processo de análise de argumentos é o que leva à tomada de decisão. De acordo com esse autor, o professor

precisa ter clareza sobre as possibilidades que se relacionam à sua realidade em sala de aula. O professor precisa também estar informado acerca das teorias sobre aquisição da linguagem e teorias de ensino aprendizagem. Todos estes fatores serão seus argumentos nos momentos de tomada de decisão (Soares, 2007).

Essa citação me levou a compreender que as decisões dos professores influenciam diretamente as várias formas de interações que acontecem dentro de sala de aula, ao mesmo

tempo em que essas interações fazem parte das oportunidades de aprendizagem, por isso a importância de uma visão de professor explorador no contexto escolar, visto que “quanto mais bem informado for o professor melhores serão as oportunidades de aprendizagem dos alunos” (Finney, 2002).

Após discorrer sobre o processo de tomada de decisão e sua relação intrínseca com o construto crenças, no próximo capítulo, abordarei a metodologia utilizada durante esta pesquisa, além de descrever toda a estrutura que foi utilizada para a realização desta pesquisa: método, natureza, contexto, participantes, instrumentos para a construção de dados, procedimentos para análise e considerações éticas.

2 TRILHAS DE TRABALHO

Neste capítulo, narro a história de como identifiquei-me com a autoetnografia e de que forma decidi junto à minha orientadora por realizar esta pesquisa qualitativa, de cunho autoetnográfico. Antes de dar início ao desenrolar da história, cito um trecho de uma canção chamada “Como uma onda no mar” do cantor e compositor Lulu Santos, que muito aprecio, que afirma que “tudo o que se vê não é igual ao que a gente viu há um segundo, tudo mudo o tempo todo no mundo”. Considerei interessante citar esse trecho visto que foi exatamente o que aconteceu comigo ao ingressar no curso de pós-graduação ao qual estou vinculada.

Naquela ocasião eu havia elaborado um projeto de pesquisa e carregava comigo algumas ideias, mantendo o foco de investigação nos alunos e em inúmeros casos que experienciei com eles, através dos quais pude perceber muita ansiedade e timidez nos momentos das aulas de Inglês, e além disso, percebia uma espécie de medo de coconstruir conhecimentos acerca dos conteúdos da turma, o que atrapalhava o aprendizado da LE, portanto, por me sentir intrigada com relação a essas questões, naquele momento eu acreditava que questões sobre a face (Goffman, 1974; Brown; Levinson, 1987) e/ou sobre emoções (Maturana, 2003; Barcelos, 2015; Barcelos *et al.*, 2022) seriam meu objeto de pesquisa.

Ao longo do curso das disciplinas da pós-graduação, fui convocada para ingressar no serviço público, para atuar como professora de Língua Inglesa na prefeitura da cidade onde resido, São Gonçalo. A partir daquele momento, após cumprir com todas as exigências médicas que nos são feitas, consegui tomar posse da minha primeira matrícula no setor público em maio do ano 2022. Ao receber a notícia de que trabalharia com a EJA, comecei a me questionar quanto ao objeto de pesquisa que tinha definido até então. Conforme relato no primeiro capítulo desta dissertação, senti uma inquietação diferente ao chegar à sala, diante de alunos adultos, alguns mais velhos do que eu, o que levou-me a refletir sobre o meu papel em sala, trazendo-me a sensação de que eu precisava me readaptar, repensar minhas práticas e crenças.

A partir dessa experiência, ao conversar com a minha orientadora, procurei explicar como me senti e ela me fez perceber que uma abordagem qualitativa com cunhos autoetnográficos seria a modalidade ideal para a minha pesquisa, uma vez que a preocupação central da autoetnografia é tentar compreender o comportamento humano partindo da referência do próprio indivíduo (Nunan, 1992). Nessa modalidade de pesquisa, o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam tais fenômenos nos quais está interessado, incidindo

dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc. (Guba, 1978; Wolf, 1978).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ou seja, esse tipo de pesquisa trabalha 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 que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, não podendo ser quantificados (Minayo, 2000).

A autoetnografia, de acordo com Ellis e Bochner (2000), trata-se de um gênero autobiográfico de pesquisa e escrita que conecta o pessoal ao cultural, através da exposição de suas reflexões e sentimentos, uma vez que o pesquisador parte de uma perspectiva etnográfica, observando e dando ênfase aos aspectos sociais ao redor de si (*outward*), para em seguida, voltar sua atenção a aspectos internos sobre si próprio (*inward*), fazendo uma relação entre ambos olhares.

Segundo os autores (*idem*), os autoetnógrafos assumem dupla identidade de si próprios, uma vez que apresentam um viés acadêmico de pesquisador e por outro lado seu olhar individual, incluindo suas experiências, emoções e crenças sobre o que está sendo pesquisado. Alinhados a esse pensamento, Bossle e Neto (2009, p. 133) dizem que “a autoetnografia surge como um tipo de etnografia centrada nas vivências do próprio sujeito em seu contexto social”.

Assim como Ellis e Bochner (2000), Canagarajah (2012) também faz a definição deste tipo de pesquisa utilizando a origem etimológica da palavra, analisando os três termos que a constitui: auto, etno e grafia. Com relação ao primeiro termo *auto*, o mesmo estaria relacionado ao fato de a pesquisa ser realizada a partir do ponto de vista particular e pessoal do pesquisador, que estuda sua própria experiência e/ou a relação com a comunidade na qual está inserido. Sobre *etno*, Canagarajah (2012) explica que o mesmo refere-se à cultura, ou seja, aos aspectos socioculturais envolvidos na pesquisa; por fim, o termo *grafia*, refere-se a escrita, ou seja, a forma pela qual a pesquisa será registrada.

Ainda sobre a definição do termo autoetnografia, por alguns autores vista como método, por outros como gênero ou conceito, em seu artigo, Paiva (2019) apresenta o conceito adotado por Holman-Jones, Adams e Ellis (2015) em *Autoethnography* onde Holman-Jones, Adams e Ellis (2015, p. 12) apontam algumas características dos trabalhos autoetnográficos, que serão abordadas a seguir.

A primeira característica refere-se ao fato de que nos estudos autoetnográficos utiliza-se da própria experiência do pesquisador com o intuito de descrever e criticar crenças culturais, práticas e experiências. Além disso, os autores afirmam que esta modalidade de pesquisa

reconhece e valoriza os relacionamentos estabelecidos entre o pesquisador e os demais participantes da pesquisa.

Holman-Jones, Adams e Ellis (2015) estabelecem que o processo de autorreflexão é utilizado de forma profunda e feita minuciosamente, sendo tipicamente chamado de reflexividade, com o objetivo de nomear e interrogar as intersecções entre si e a sociedade, o particular e o geral, o pessoal e o político.

De acordo com os autores (*idem*) existe também a valorização das relações interpessoais durante o processo de reflexividade, conforme anteriormente citado, buscando entendimentos sobre o que deve ser feito, como deve ser vivido e o significado de suas experiências de vida dentro da pesquisa, destacando que neste tipo de pesquisa há também um equilíbrio entre o rigor intelectual e metodológico, emoção e criatividade, além de uma busca por justiça social e por alguma forma de melhoria com relação a qualidade de vida dos envolvidos.

Sobre o processo de reflexividade, aponto o posicionamento de Ellis e Bochner (2000). Os autores (*idem*) compreendem a reflexão como uma das particularidades da autoetnografia, afinal,

[...] porque não observar o observador, nos concentrarmos em direcionar nossa observação de volta para nós mesmos? E porque não escrever mais diretamente, a partir da fonte de minha própria experiência? (Ellis; Bochner, 2000, p. 747).

A autoetnografia, portanto, salienta a importância da experiência pessoal do pesquisador como forma de construção de conhecimento sobre o mundo, ocasionando um entendimento não só de nós mesmos, mas também da sociedade que nos cerca (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011). Acomoda, desse modo, a subjetividade, a emotividade e a responsabilidade do pesquisador (ELLIS; ADAMS, 2014), sendo a dimensão ética a sustentação de todo o processo investigativo. Logo, o viés autoetnográfico possibilita nosso engajamento e nossas reflexões no contexto das interações da pesquisa.

Seguindo o viés autoetnográfico ao realizar uma pesquisa qualitativa, considero ser importante mencionar que esse tipo de pesquisa envolve o uso de diversos materiais empíricos, como o estudo de caso, a experiência pessoal, histórias de vida, entrevistas, assim como textos e produções culturais, que representam o contexto no qual a investigação se insere:

Isto significa que os pesquisadores qualitativos estudam as coisas em seu contexto natural, buscando o sentido ou a interpretação do fenômeno levando em consideração o sentido que as pessoas atribuem a eles (Denzin; Lincoln, 2007).

Acredito que sejam várias as possibilidades para se descrever um pesquisador qualitativo, mas coaduno-me com Denzin e Lincoln (2007) que me parecem retratar perfeitamente a essência do trabalho realizado em uma pesquisa qualitativa: um trabalho de montagem, adaptação, coconstrução, fragmentos que juntos darão sentido à obra. No processo interpretativo, o *bricoleur* entende o ato de pesquisar como “um processo interativo moldado por sua história pessoal, biografia, gênero, classe social, raça, e etnia, e por todas as pessoas no contexto.”⁷ (Denzin; Lincoln, 2007). Por esse motivo, o *bricoleur* enfatiza o caráter dialético e hermenêutico da investigação. Destaco, dessa forma, que me alinho ao posicionamento de Denzin e Lincoln (2006), que asseveram:

O produto do trabalho do *bricoleur* interpretativo é uma bricolagem complexa (que lembra uma colcha), uma colagem ou uma montagem reflexiva – um conjunto de imagens e de representações mutáveis, interligadas. Essa estrutura interpretativa é como uma colcha, um texto de performance, uma sequência de representações que ligam as partes ao todo (Denzin; Lincoln, 2006, p. 20).

O contexto no qual estou inserida e realizo o presente estudo é uma escola da rede municipal da cidade de São Gonçalo, Rio de Janeiro, é mais um retalho da “colcha” que está sendo construída por mim junto a todos os que me rodeiam dentro do contexto escolar, conforme mencionado acima, ligando as partes ao todo. A partir da construção reflexiva dessa “colcha” eu, ao me assumir uma “bricoleira”, busco entendimentos sobre as minhas crenças como professora recém-chegada à EJA, essa modalidade de ensino que tem se mostrado como um desafio para a minha vida profissional.

Para que fosse possível a construção dessa “colcha” escrevi, entre os dias 24 de julho e 04 de setembro 2022, diários reflexivos contendo os objetivos e o planejamento de aula iniciais e a maneira como a aula realmente aconteceu. Portanto, aos trechos em que coloco os meus planejamentos de aula, denomino “Expectativa” e ao momento onde descrevo como a aula aconteceu de fato, “Realidade”. Após a confecção dos diários reflexivos por um período de três meses, devido às demandas da pós-graduação, considerei que seria enriquecedor para as minhas reflexões passar por um período de incubação de ideias, manter-me afastada da pesquisa por um período que me possibilitasse cumprir com todas as exigências referentes as disciplinas que precisaria cursar, além da possibilidade de refletir sobre o que vivi e sobre as leituras que segui

⁷ Traduzido do original em inglês: “an interactive process shaped by his or her own personal history, biography, gender, social class, race, and ethnicity, and by those of the people in the setting” (Denzin; Lincoln, 2008, p. 6).

fazendo, mesmo estando distante da pesquisa, o que considero que tenha contribuído para o meu amadurecimento pessoal e profissional.

2.1 O contexto da expectativa e o contexto da realidade

Ao dar início a minha pesquisa e, concomitantemente, a elaboração dos diários reflexivos confesso ter vivido algumas questões desafiadoras com relação aos contextos que se entrelaçam neste trabalho, a escola e a minha casa. A primeira delas aconteceu no contexto escolar, durante uma das aulas que pretendia utilizar como instrumentos de investigação nessa pesquisa. Quando iniciei as minhas observações sobre as aulas e minha própria prática, considerava ser importante e agregador fazer gravações das aulas, para que eu pudesse refletir após às aulas, ouvindo toda a aula, da maneira exata como ela ocorreu. Porém, naquele determinado dia, um aluno começou a gritar dentro de sala de aula, alegando que seu celular havia sido roubado. Todos saímos de sala, a escola tornou-se uma bagunça generalizada, lembro-me que a diretora, a coordenadora e a secretária disseram que o assunto seria resolvido, mas não explicaram de que forma seria.

Quando eu menos esperava, entraram dois rapazes armados na minha sala, para apenas “bater um papo” com os meus alunos, como eles me disseram. Pedi permissão para sair de sala e fui para casa, muito assustada, sem saber o que seria de mim, da minha pesquisa e se eu deveria voltar ou pedir uma substituição de escola. Após esse episódio, dentre minhas conversas com colegas professores, diretora e coordenadora, resolvi que não ia sair, refleti acerca da relevância do que me propunha a realizar, no quanto seria enriquecedor pesquisar essa relação com a EJA e assim eu fiz, não desisti. Infelizmente não pude fazer mais gravações, com medo do que poderia acontecer, mas foi possível manter a pesquisa no mesmo local.

Tanto o planejamento, as expectativas, as realidades vividas em sala de aula, os momentos de reflexão, categorização e análise dos dados foram escritos em minha residência, quando me punha a refletir sobre as minhas crenças, a possível mudança delas durante os momentos denominados expectativa e realidade e também sobre a relação dessas crenças com as minhas tomadas de decisões em sala de aula.

É interessante estar escrevendo sobre todas essas questões referentes aos contextos aos quais a investigação me remete (a escola e minha casa), pois consigo observar que há uma

intersecção entre eles, assim como entre as identidades que assumimos em nossas vidas, todos os dias, conforme mencionei em minha introdução.

Nesta pesquisa autoetnográfica meu objeto de estudo são minhas reflexões, crenças, ações e narrativas. Sou, ao mesmo tempo, pesquisadora e protagonista dessas narrativas junto aos demais atores que fazem parte de todo esse processo de reflexão ao qual estou imersa, contribuindo com a minha prática reflexiva através das ações que dividem comigo, no dia a dia. Todos os que me rodeiam nos dois contextos em que me encontro inserida, contribuíram mesmo que de forma indireta para que eu pudesse refletir sobre as minhas práticas de ensino e de vida, compreendendo melhor quem sou através do entendimento sobre as minhas crenças.

2.2 Narrativas de diários

Desde pequena sempre fui fã de narrativas, desde os famosos contos de fadas às histórias que a minha mãe costumava me contar para dormir. Lembro-me de quando ela contou que eu e meu irmão pedíamos que ela inventasse histórias sobre tudo o que nos cercava, como geladeira, fogão, televisão e assim ela fazia, era uma contadora de histórias nata.

Nesta pesquisa percebo-me como uma contadora de histórias cujo o foco recai sobre minhas crenças de professora da EJA que estão envolvidas em sala de aula, bem como sobre a possibilidade de tais crenças influenciarem no processo de ensino da Língua Inglesa, além de sua relação com minhas tomadas de decisões. O estudo dessas narrativas tornou-se necessário para mim, uma vez que por meio delas, tive a oportunidade de reconhecer e revelar minhas crenças, e valores sobre mim mesma e sobre os que me cercam, (des)construindo e (re)construindo o meu papel e minha realidade.

Meu principal instrumento, tema na próxima seção, para geração de dados são meus diários que são verdadeiras narrativas que deixam emergir muitas de minhas crenças. Alinhamo-me à Bastos (2005), que, ao discorrer sobre a importância das narrativas, destaca que elas estão presentes em nosso cotidiano e nos auxilia no entendimento acerca do mundo que nos cerca. A autora assevera que

podemos, desta forma, compreender o relato da narrativa mais como uma construção social do que como uma representação do que aconteceu, no sentido de que construímos as histórias que contamos em função da situação de comunicação (quando, onde e para quem contamos), de filtros afetivos e culturais, e do que estamos fazendo ao contar uma história (Bastos, 2005, p. 80).

A partir da citação acima consigo identificar o caráter sociocultural das narrativas que são construídas e reconstruídas todas as vezes em que nos propomos a dividi-las com alguém. Lembrei-me inclusive de um dito popular que afirma que “Quem conta um conto, aumenta um ponto”, ou seja, a depender de quem tem acesso às nossas narrativas, de que forma as compreende e as leva adiante, uma nova história pode ser criada, como dizia o pensador russo Bakhtin e seu conceito de escuta dialógica “de minha parte, em todas as coisas, ouço as vozes e sua relação dialógica” (Bakhtin, 2000, p. 413), desta maneira demonstrando o seu ponto de vista, de que o outro é imprescindível na construção do nosso “eu”, para o autor (idem)

toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor (Bakhtin, 1999, p. 113).

Todas as palavras em minhas histórias definem-me em relação ao outro, assim, nas histórias que conto, revelo minhas crenças em relação a mim mesma e à coletividade. Essa forma de acreditar como os fatos acontecem e por que acontecem interferem no meu agir e em minhas tomadas de decisões.

Voltando ao contexto acadêmico, de acordo com Barcelos (2020) existem algumas formas que podemos nos referir à pesquisa com narrativas, tais como autonarrativas, histórias de vida, autobiografias e histórias de aprendizagem de línguas. A autora (idem) explica o conceito de “pesquisas com narrativas” refere-se à utilização de narrativas em pesquisas qualitativas como um dos instrumentos de coleta de dados, entretanto não necessariamente siga os princípios determinados de uma “pesquisa narrativa”.

Durante a leitura do trabalho de Barcelos (2020) tomei conhecimento do termo “virada narrativa”, que segundo a autora (idem) foi criado por Pavlenko (2007) ao referir-se ao grande número de pesquisadores que passaram a utilizar narrativas dentro de seus estudos, acrescentando que este termo significa o uso de narrativas tanto “como objeto quanto como forma legítima de pesquisa na história, psicologia, sociologia e educação” (Pavlenko, 2007, p. 164). Segundo a autora, essa virada narrativa teve início na Linguística Aplicada quando começaram a ser examinados os diários dos aprendizes de línguas para identificar fatores que influenciavam a aprendizagem (Bailey, 1983).

A importância das narrativas está relacionada à sua capacidade de nos ajudar a “reconhecer e compreender as dimensões emocionais, morais e relacionais do conhecimento do

professor” (Golombek; Johnson 2004, p. 308). Além disso, as narrativas empoderam as pessoas e expandem as vozes que estão envolvidas na pesquisa, podendo enfatizar vozes de grupos tradicionalmente marginalizados (Barkhuizen *et al.*, 2014).

Para Golombek e Johnson (2004, p. 309), o trabalho com narrativas possibilita que os professores “questionem e reinterpretem o que acreditavam que sabiam” e, assim, podem “organizar e articular o que sabem”, “fazendo conexões com suas vidas pessoal e profissional”, e realizando mudanças neles mesmos e nas suas práticas se necessário. Barkhuizen (2016, p. 28) define narrativas como “um modo de fazer pesquisa que foca nas histórias que contamos sobre nossas vidas”, que podem ser “sobre experiências de vida” ou sobre “o sentido que fazemos dos eventos que vivemos ou imaginamos em nossas vidas futuras”.

Existem diversas maneiras de coletar narrativas que podem ser diários, autobiografias escritas, orais ou visuais (desenhos, fotografias) ou multimodais (Menezes, 2008). Além disso, podem ser produzidas por aprendizes ou professores, na língua materna ou em outra língua. A análise dessas narrativas geralmente é feita por análise de conteúdo (Bardin, 1977) ou análise temática (Pavlenko, 2007), na qual se recorre à codificação de temas, categorias ou padrões emergentes dos dados. Neste estudo, as narrativas são construídas por mim nos diários e ao redigir esta dissertação.

Segundo Barcelos (2020) dentro do campo das narrativas, a visual têm se destacado como um poderoso instrumento que possibilita esse acesso, além disso, a versatilidade das narrativas permite o trabalho de reflexão e questionamento com os alunos em sala sobre suas próprias trajetórias, possibilitando o ensino crítico de forma contextualizada. Dessa forma, após minhas leituras sobre as pesquisas com narrativas, pude concluir que as mesmas são um poderoso instrumento não somente para a pesquisa, mas principalmente no contexto de sala de aula, funcionando como um instrumento de reflexão para alunos e professores de línguas. Ao utilizá-las, foi possível uma maior aproximação dos alunos, através do conhecimento de minhas próprias crenças, emoções e experiências de vida, ao passo que ao narrá-las, desenhar ou redigir sobre minhas histórias, pude adquirir e explicitar de forma consciente a compreensão de minhas próprias crenças.

Na presente seção preocupei-me em apresentar informações que pude adquirir ao longo de minhas leituras sobre pesquisas com narrativas, em seguida abordarei com mais precisão os instrumentos de pesquisa utilizados neste estudo.

2.3 Instrumentos de Pesquisa

A partir da abordagem contextual adotada neste estudo, as crenças “passam a ser vistas como dinâmicas, culturais e emergentes” (Vieira-Abrahão, 2006, p. 220) compondo a “cultura de aprender” (Barcelos, 2001) de um grupo determinado. Os instrumentos comumente utilizados para a coleta de dados a partir dessa abordagem são questionários, entrevistas, autorrelatos observações de aulas, notas de campo e diários, gravações em áudio e vídeo e, mais recentemente, no Brasil, desenhos, histórias de vida e sessões de visionamento (Vieira-Abrahão, 2006).

Os dados desta investigação foram construídos em três momentos distintos e representam as minhas crenças nessas ocasiões, que foram analisadas através dos instrumentos de pesquisa que lanço mão, que são meus planejamentos de aula e meus diários. Meus diários reflexivos são baseados em seis aulas que ministrei para uma turma de sétimo ano do ensino fundamental, somando então seis diários que são subdivididos em “expectativa”, onde conto um pouco sobre meus planejamentos, de que forma pensava que as aulas aconteceriam, e “realidade” momento em que narro a forma exata como ocorreram, e por último, utilizo-me das narrativas visuais como forma de analisar os dados gerados acerca das minhas percepções e, como consequência, permitindo que minhas crenças emergissem em minha escrita e em meus desenhos.

Sabendo que o uso de narrativas, seja como diários ou apenas autobiografias, tem se tornado um dos instrumentos de construção de dados mais utilizados nas pesquisas qualitativas (Araújo, 2004; Telles, 2002) utilizei-as em busca de dados mais precisos sobre mim como principal participante da pesquisa. Nas seções a seguir proponho-me a nomear os diferentes instrumentos e tipos de narrativas, além de delinear suas características.

2.3.1 Diários reflexivos

De acordo com Kobayashi (2021) os primeiros registros de utilização de diários como método qualitativo de pesquisas para geração de dados com foco na língua inglesa foram na década de 80 (Van Lier, 1988; Allwright; Bailey, 1991; Richards; Lockhart, 1994).

Durante as minhas leituras em busca de uma conceituação sobre esse instrumento de pesquisa, encontrei a definição desenvolvida por Bailey (1990), que afirma que

o diário é “um registro em primeira pessoa de uma experiência de aprendizado de língua ou de ensino documentada por meio de registros regulares em um diário pessoal e, então, analisados para identificação de padrões recorrentes ou eventos significativos (Bailey, 1990, p. 215).

Kobayashi (2021) afirma que dentre os tipos de diários mais conhecidos e pesquisados, uma das categorizações mais utilizadas em pesquisas qualitativas é a de Bailey (1991), que faz uma distinção entre os diários onde o redator e o analista são a mesma pessoa, intitulados diários com análise introspectiva, e os diários de terceiras pessoas que são analisados por um pesquisador, a esses Bailey chamou de diários com análise não introspectiva.

Neste estudo, os diários com análise introspectiva foram instrumentos de pesquisa, uma vez que por meio da análise lexical de minha narrativa foi possível identificar crenças e sua relação com o processo de tomada de decisão em sala de aula. Saliento que os diários referentes à expectativa foram escritos no dia anterior às aulas, enquanto que os diários que retratam a realidade foram confeccionados no dia seguinte às aulas ministradas.

Conforme citado anteriormente, entre os dias 24 de julho e 06 de setembro me dediquei à elaboração dos diários reflexivos contendo meus objetivos, planejamentos, além de minha visão acerca da realidade sobre as aulas que havia ministrado. Ao todo foram elaborados seis diários, totalizando doze, pelo fato de serem divididos entre o que chamo, de forma lúdica, nesta dissertação de “Expectativa” e “Realidade”, fazendo uma alusão às brincadeiras que atualmente encontramos na internet com essas palavras e de uma certa forma, deixando emergir desde o início da presente pesquisa a minha relação com a ludicidade.

Destaco que, visando uma melhor compreensão dos registros gerados através dos diários reflexivos, preparei esquemas gráficos de cada um deles, esquemas estes que podem ser encontrados nos anexos do presente trabalho.

2.3.2 Narrativa visual: análise do sentido em imagem

Nesta pesquisa, o uso da narrativa visual parte de dois princípios principais, o primeiro deles é o de que “as imagens contam histórias” (Brandão; Oliveira; Santos, 2023) possibilitando

oportunidades de “expressar suas experiências, dilemas e dificuldades de maneira holística e entender de forma criativa quem estão se tornando” (Brandão, 2019, p. 210). O segundo princípio, que me levou a adotar este tipo de instrumento de pesquisa, é que os recursos visuais são úteis no intuito de comunicação de sentimentos, emoções e questões difíceis de verbalizar. (Bagnoli, 2009; Keats, 2009; Weber, 2008).

Durante a análise dos meus diários reflexivos, percebi junto à minha orientadora que muitas vezes as palavras não pareciam ser suficientes para expressar o que de fato eu tinha em mente, tanto durante os meus planejamentos (Expectativa) quanto no momento de escrever sobre a aula em si (Realidade). A partir de então, coadunadas à Bagnoli, 2009; Keats, 2009 e Weber, 2008, consideramos a possibilidade de utilizarmos as narrativas visuais como mais uma forma de interpretação dos diários reflexivos a partir da análise dos desenhos, que foram confeccionados após a elaboração dos diários, durante o mês de outubro de 2022.

Esse processo de reflexão fez com que eu tomasse uma decisão durante a escrita deste estudo, devido à percepção da necessidade de expressar algumas ideias em meus diários reflexivos, que com palavras talvez não conseguisse. Assim, optei pela inclusão da narrativa visual dentre meus instrumentos de pesquisa e análise, conforme anteriormente mencionado. Dessa forma, coaduno-me a Schön (2000) que afirma que quando o profissional passa por esse processo de reflexividade, ele desempenha o papel de pesquisador:

Comporta-se mais como um pesquisador, tentando modelar um sistema especializado do que como um ‘especialista’ cujo comportamento é modelado (Schön, 2000, p. 39).

De acordo com Barcelos (2020) existem diversas maneiras de analisar as narrativas visuais (NVs), entretanto, mais recentemente a Gramática do Design Visual tem sido mais utilizada (Silva, 2017). Barcelos (2020) apresenta seis passos a serem tomados ao analisarmos NVs, baseando-se em Zanatta e Civera (2016). Eles são:

- a) primeiramente é necessário rever todas as NVs;
- b) em seguida, categorias de tipos de desenhos precisam ser estabelecidas (desenho, colagem, pôster, metáfora, mapa conceitual);
- c) é necessário estabelecer categorias de análise de conteúdo, qual será o foco da análise (o desenho e o texto nos desenhos);
- d) codificação dos desenhos;
- e) interpretação dos dados; e
- f) leitura dos textos descritivos dos desenhos com o intuito de comprovar a confiabilidade da interpretação.

Kalaja, Dufva e Alanen (2013), através de Riessman (2008), afirmam a importância do contexto neste tipo de análise, acrescentando ainda que podem ser divididas em dois grupos: encontradas (fotografias, por exemplo) e produzidas (desenhos, colagens, diários). Neste trabalho, as narrativas visuais foram produzidas para fins de pesquisa, tendo sido introduzidas aos instrumentos de pesquisa após uma primeira análise dos meus diários reflexivos, através dos quais pude perceber que durante a escrita, minhas crenças revelavam muito do que via e não sabia expressar.

2.4 Tratamento e categorização dos dados: procedimentos metodológicos

Após estes procedimentos de construção de dados, ainda recorrendo à metáfora da colcha de retalhos, os dados tornaram-se retalhos da minha colcha e precisavam ser costurados para que entendimentos fossem gerados. Dessa forma, a Análise de Conteúdo orientou-me acerca da organização dos dados que foram construídos por meio dos diários reflexivos que produzi, divididos entre “expectativa”, que se referem ao planejamento da aula e “realidade”, que está ligada a como realmente a aula ocorreu.

Portanto, a partir da metodologia da análise de conteúdo (Bardin, 1977) observei os dados e refleti sobre eles, em busca de uma possível resposta para as minhas questões intrigantes que estão foram investigadas nesta pesquisa.

Bardin (1979) define a análise de conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1979, p. 42).

Por meio da visão de Bardin (1977) e Minayo (2000) compreendo que a análise de conteúdo prevê a passagem por três etapas para que dessa forma o pesquisador, neste caso eu, não desenvolva uma “compreensão espontânea” dos dados, preocupando-se em manter uma leitura rigorosa e crítica.

A primeira fase é chamada de pré-análise, fase de organização e sistematização das ideias, esta fase consiste em preparar o material para a análise, definindo o objeto de estudo. Nessa etapa, realizei a leitura dos meus planejamentos e diários reflexivos, buscando trechos

em que fosse possível identificar mudanças nas crenças durante os diferentes momentos de escrita, ou seja, antes, durante e depois das aulas.

Na segunda fase, acontece a exploração do material. Nessa fase, realiza-se, então, a leitura dos dados, identificando os elementos relevantes e codificando-os, a partir dos meus relatos reflexivos, provenientes dos planejamentos, diários e desenhos. Por fim, durante a terceira fase caracterizada pela interpretação dos dados e pela apresentação das possíveis conclusões da pesquisa, apresentei os meus entendimentos sobre as instâncias de crenças, e suas relações com as minhas tomadas de decisão e emoções, que buscam responder a três perguntas de pesquisa iniciais e que são a base desta pesquisa.

A primeira questão investigada refere-se à identificação das minhas crenças como professora de Inglês na EJA a partir da análise do meu discurso. A segunda pergunta tratou da relação e possível influência de minhas crenças no processo de tomada de decisão em sala de aula, por último e não menos importante, a questão está relacionada à busca de identificação se as minhas crenças mudaram ou permaneceram as mesmas após um período de três meses, durante os quais estive elaborando os diários reflexivos e desenhos.

No próximo capítulo dedico-me a apresentação e discussão dos resultados obtidos através dos instrumentos de pesquisa utilizados, que foram os meus planejamentos, diários reflexivos e desenhos.

3 CERZINDO OS DADOS CONSTRUÍDOS

Os cientistas dizem que somos feitos de átomos mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias.
Eduardo Galeano

Baseando-me em Minayo (2000) e Bardin (1979) no que refere as etapas relacionadas à análise de conteúdo, nesta seção pretendo apresentar a interpretação dos dados gerados pelos instrumentos de pesquisa previamente mencionados e caracterizados no capítulo anterior.

Partindo de uma análise detalhada de todos os planejamentos, diários reflexivos e narrativas visuais produzidas durante esta investigação, discuto os resultados, em que, também, trago minhas interpretações acerca do objeto de estudo, minhas crenças e sua possível influência no processo de tomada de decisões. Dentre os resultados gerados nesta pesquisa foram encontradas dez crenças que emergiram nos diários e narrativas visuais. Dentre elas estão as (i) crença sobre a importância da ludicidade em sala de aula; (ii) crença sobre a importância da construção da aprendizagem em conjunto; (iii) crença sobre as dificuldades do professor da rede pública de ensino; (iv) crença sobre a violência local; (v) crença sobre o medo de ensinar para alunos da EJA; (vi) crença sobre o ensino estruturalista, preocupação com a gramática; (vii) crença sobre a importância do ensino reflexivo; (viii) crença sobre a necessidade de inclusão das experiências de vida dos alunos nas aulas, (ix) crença sobre a amorosidade e afetividade; (x) crença sobre a idealização do bom professor.

A partir dessa primeira fase foi possível gerar alguns entendimentos para responder a minha primeira questão intrigante, que teve como objetivo identificar se através do meu discurso deixo emergir as minhas crenças, algo inegável após todo esse processo de análise do conteúdo, visto que oito crenças foram localizadas e estão sendo mais detalhadamente investigadas.

Buscando atender aos critérios de representatividade e pertinência, produzi um quadro inicial categorizando os dados obtidos através dos primeiros materiais construídos e relacionados. Esse processo encontra-se na fase tida como “exploração do material”, que de acordo com Capelle, Melo e Gonçalves (2003), envolve a codificação dos dados através de “recorte, contagem, classificação, desconto ou enumeração em função de regras previamente formuladas”. Para melhor observação das categorias, propus o Quadro 6 “Minhas crenças sobre a EJA”, em que aponte as incidências de crenças que afloraram em meus diários.

Quadro 6 - Minhas crenças sobre a EJA

CATEGORIAS	PLANEJAMENTO	DIÁRIOS	DESENHOS
(i) Crença sobre a importância da ludicidade em sala de aula	<p>“Dinâmica das bolas” “Bingo”</p> <p>Brincadeiras sempre presentes entre as atividades</p>	<p>“Brincadeira” 5x “Dinâmica” 4x “Play time” 3x “Bingo” 2x “Ganhador(es)” 2x “Riram” “Se divertiram” “sorrisos” “Jogaremos” “Prêmio” “Campeões” Utilização frequente de termos “brincadeira”, “dinâmica” e “jogo” como formas de engajamento.</p>	<p>No primeiro desenho as atividades lúdicas aparecem ilustradas contendo as bolas, o termos “Bingo” e “Play time” escritos no quadro, os rostos dos alunos sorrindo e balões contendo frases como “Legal”, demonstrando a participação dos alunos. Nos demais desenhos, as atividades lúdicas aparecem ilustrados os rostos dos alunos sorrindo, balões com corações ou com frases mostrando a participação deles nas atividades.</p>
(ii) Crença sobre a importância da construção da aprendizagem em conjunto	<p>“Promover a importância do cooperativismo na turma”; “Estimular o trabalho em grupo”</p>	<p>“Dupla” 4x “Juntos” 3x “Trabalho em conjunto” 2x “Cooperativismo” “Envolver a todos” “Equipe” “Junto comigo” “Ajudando uns aos outros”</p>	<p>Representação dos alunos agrupados, demonstrando engajamento através de balões com respostas e expressões felizes.</p>
(iii) Crenças sobre as dificuldades do professor da rede pública	<p>“Material utilizado: bolas que trouxe de casa”; “Cartelas feitas por mim, impressas em casa”</p>	<p>“Dificuldades” “Espaço físico” “Localidade das escolas” “Material disponível” “Diminuir o tempo”</p>	<p>Ilustração de camburão e tiros demonstrando uma das dificuldades do professor, além de um relógio grande para ilustrar a questão do tempo em sala que já é pouco e constantemente precisa ser reduzido.</p>
(iv) Crença sobre a violência local	<p>Não identificada nos planejamentos</p>	<p>“violência local” 1x “horário reduzido” 1x “Ter que sair mais cedo” 1x</p>	<p>Desenhos ilustrando tiros, carros de polícia e camburões.</p>
(v) Crença sobre o medo de ensinar para alunos da EJA	<p>Todas as atividades propostas são adaptadas para a</p>	<p>No primeiro diário a palavra medo é mencionada ao</p>	<p>No primeiro desenho referente à expectativa, a pesquisadora incluiu um</p>

	realidade da EJA; Busca por aceitação e engajamento.	falar sobre a nova experiência de vida; Preocupação em manter os alunos motivados a seguir os estudos, apesar das dificuldades.	balão em cima de seu aut retrato com indagações sobre as atividades que estavam sendo propostas, demonstrando sua insegurança e medo da nova experiência que seria vivida.
(vi) Crença sobre o ensino estruturalista, preocupação com a gramática	Presença de um ponto gramatical em todas as aulas.	Trechos mostrando certa “preocupação” por não conseguir chegar ao objetivo da aula, que seria “ensino do verbo to be”.	Quadro ilustrando conteúdo gramatical de forma explícita como o “verbo to be”.
(vii) Crença sobre a importância do ensino reflexivo	Objetivos como “promover reflexão” sendo constantemente citados.	Citações como “refletir sobre suas carreiras”, “promover reflexão sobre suas experiências”.	Alunos e professora com balões em forma de nuvens, que são os balões reflexivos, ou seja, uma demonstração de que estavam refletindo sobre a realidade vivida em sala de aula.
(viii) Crença sobre a necessidade de inclusão das experiências de vida dos alunos nas aulas	Citações como “inclusão de suas experiências de vida no tema abordado” constam nos planejamentos.	Preocupação com a inserção da experiência dos alunos constante nos diários.	Não foi possível identificar essa questão através dos desenhos.
(ix) Crença sobre a amorosidade e a afetividade	Promoção de um ambiente afetivo e propiciador ao desenvolvimento e apoio mútuo sendo mencionado por diversas vezes.	Mudanças no planejamento, sendo seguidas por explicações como “ouvir os meus alunos”, “seguir o que eles preferissem”, “ambiente acolhedor”.	Professora sendo retratada de braços abertos, sorridente, atenta aos sinais que seus alunos passavam
(x) Crença sobre a idealização do bom professor	Atividades dinâmicas, participação dos alunos sendo “aceita” da forma como eles optassem. O bom	Mudanças nas decisões, sempre em busca de acolhimento por parte dos alunos, busca por ser aceita.	Questionamentos como “Será que está bom?”; bom para quem? Questão a ser refletida

	professor é flexível.		
--	-----------------------	--	--

Fonte - Autoria própria

A seguir, nas próximas seções, discorrerei sobre cada crença a partir da especificidade de cada instrumento de pesquisa.

3.1 Planejamentos de aula

Antes de discorrer sobre a análise dos planos de aula, destaco que todos eles foram elaborados com uma semana de antecedência ao dia de aula. Abaixo, trago o planejamento dos seis encontros que tivemos, totalizando doze aulas dadas dentre as quais gerei dados com os diários (Quadro 7).

Conforme pode ser observado no quadro abaixo, todas as atividades propostas são baseadas na realidade do aluno da EJA, além de serem embasadas no ensino reflexivo e na ludicidade. Além dessas observações cabe salientar o fato de ser mencionado que todos os materiais são impressos em casa, o que de alguma maneira mostra a questão da falta de recursos encontrada na escola onde leciono.

Quadro 7 - Meus planejamentos de aula

DATA	TEMA DE AULA	ATIVIDADES	MATERIAIS RECURSOS	OBJETIVOS
26/07	Primeiro dia de aula (Cognatos, Estrangeirismo)	Dinâmica das Bolas; Bingo	Bolas de festa que levei de casa; Cartelas feitas por mim (impressas em casa)	Promover a importância do cooperativismo. Estimular o trabalho em grupo (dinâmica); Identificar a presença a importância da LI já instaurada em nosso cotidiano.
09/08	Verbo to be e Profissões	Fotos de pessoas famosas; Em grupo, procurar suas profissões na LI através dos dicionários Português-Inglês	Flashcards e Dicionários	Elicitar o conhecimento prévio dos alunos sobre as profissões das pessoas famosas; Em seguida explorar esse vocabulário na LI;

		que levei para a sala de aula		Promover reflexão sobre suas práticas; Inclusão de suas experiências de vida o tema abordado.
18/08	Alfabeto	Solettrar os seus nomes na LP e LI	Quadro, piloto e caderno	Identificação das letras e sons na LP; Trabalhar suas identidades através de seus nomes; Conhecimento da LI e seu alfabeto.
23/08	Profissões e aspirações sobre o futuro	Bate papo sobre suas profissões atuais e o que eles gostariam de ter sido; Busca do vocabulário na LI para em seguida colocá-lo em ordem alfabética	Quadro, piloto, caderno	Reflexão sobre suas vidas e carreiras; Promoção da ideia de esperança e empatia; Identificação das letras na LI ao soletra-las e colocá-las em ordem alfabética
30/08	Ficha de Cadastro de Currículo na LI	Preencher uma ficha cadastral com seus dados na LI	Ficha cadastral impressa em casa	Estimular a aprendizagem da LI através de sua importância no desenvolvimento de carreiras
06/09	Verbo to be e Feelings	Falar sobre sentimentos com relação a LI	Quadro, piloto e caderno	Apresentar um novo vocabulário; Revisar o verbo to be

Fonte - Autoria própria.

Ao analisar o planejamento de aula do dia 26/07/22 a primeira crença identificada refere-se à crença relacionada a importância da ludicidade em sala de aula. Tal identificação foi possível a partir do momento em que observo duas “brincadeiras” sendo propostas para o primeiro dia de aula. A primeira atividade é uma dinâmica de bolas. Entendo essa atividade como uma oportunidade de trazer dinamismo para a aula, já que os alunos precisam levantar-se e não deixar as bolas caírem, ao mesmo tempo em que a professora elimina alguns alunos e vai se tornando impossível manter as bolas no ar, sem cair no chão. A partir da segunda atividade que se trata de um Bingo, mais uma vez encontro uma forma lúdica de trabalhar o conteúdo escolhido, que seria o Estrangeirismo e uso de palavras cognatas na LI que já fazem parte do nosso vocabulário na LP.

Seguindo a análise do mesmo planejamento, foi possível a localização de mais uma crença, desta vez relacionada à construção da aprendizagem em equipe. Tal entendimento pode ser construído a partir dos objetivos referentes à primeira atividade, dinâmica de bolas, na qual os objetivos são “promover a importância do cooperativismo na turma; estimular o trabalho em grupo”. Percebo por meio da escolha lexical dos substantivos “cooperativismo” e “trabalho em grupo” que é inegável que a crença quanto à construção da aprendizagem em equipe faça parte da crença que idealiza o tipo de professora que acredito ser apropriada, que é influenciada pelos princípios da Prática Exploratória (Allwright, 1996, 2000, 2001, 2002, 2005, 2006), que busca o trabalho para o desenvolvimento mútuo e qualidade de vida em sala de aula.

Durante o planejamento dessa mesma aula, ao observar os trechos relacionados aos materiais e recursos, quando cito “bolas de festa que levei de casa; cartelas feitas por mim (impressas em casa)”, consigo identificar uma nova crença, a de que cabe ao professor da escola pública e da EJA aprender a lidar com a falta de recursos e que é de responsabilidade do(a) professor(a) suprir essa deficiência.

A crença acerca da importância do ensino reflexivo se sobressai no primeiro planejamento uma vez que um dos objetivos do Bingo relacionado ao Estrangeirismo é “identificar a presença e a importância da LI já instaurada em nosso cotidiano”. Entendo dessa forma que a ideia era promover um momento para a reflexão quanto à relevância da LI, o que de certa forma pode contribuir para que os alunos tenham mais interesse em aprender a língua em questão e trazer novas crenças à tona.

3.2 Diários reflexivos

3.2.1 Diário reflexivo 1: expectativa

Ao trazer o meu primeiro diário reflexivo para ser analisado, considero importante destacar que os escrevi em dois momentos diferentes, visto que trazem em si duas situações diferenciadas.

Inicialmente, no dia anterior ao dia da aula, escrevi o que chamo de “Expectativa” nesse estudo que são os detalhes do que eu imaginaria que aconteceria dentro de sala de aula, tomando como base os meus planejamentos iniciais. Posteriormente, após o fim da aula ao chegar em

casa no mesmo dia, debrucei-me à escrita do que é denominado “Realidade” nesta investigação, ou seja, explico como de fato aconteceram as aulas.

Logo no primeiro contato que tive com meu primeiro diário referente à expectativa da aula do 26/07/2022 foi possível observar duas crenças centrais que fazem parte da minha construção enquanto professora. Classifico tais crenças como centrais coadunando-me à Barcelos (2007, p. 117) através da metáfora de Rokeach (1968) que assevera que “as crenças centrais são mais interconectadas com as outras, [...] se comunicam mais entre si, [...] trazem mais consequências para outras crenças.” Devido a centralidade dessas crenças, é notório que as mesmas permeiam por toda a minha prática e são reveladas em diversos momentos que serão explorados aqui, através dos instrumentos de pesquisa utilizados nessa investigação.

Tais crenças podem ser observadas no primeiro parágrafo, entre as linhas 2 e 4, onde menciono que tenho “muita vontade de fazer com que os alunos curtam e possam aprender no nosso primeiro momento juntos”. Entendo que a escolha lexical dos verbos “curtir” e “aprender” empregados de forma conjunta, revelam minha crença de que a ludicidade será útil e importante para a aprendizagem dos alunos, além de ter relacionado em meus objetivos durante o planejamento que pretendia, através da dinâmica proposta, promover a ideia de cooperativismo e união de turma. Essa ideia dialoga com um dos princípios referentes à Prática Exploratória (Allwright, 1996, 2000, 2001, 2002, 2005, 2006; Colombo Gomes; Miller, no prelo), em busca da qualidade de vida em sala de aula.

Diário 1 – Expectativa – 24/07/2022	
L1	Amanhã darei início as aulas sentindo-me tomada por um misto de emoções.
L2	Ao mesmo tempo em que estou entusiasmada, com muita vontade de fazer com que os
L3	alunos curtam e possam aprender no nosso primeiro momento juntos, também sigo
L4	com aquele medo de não saber exatamente como agir diante dos alunos da EJA, por
L5	ser uma realidade nova em minha vida. Penso que como professora, preciso contribuir
L6	para que os alunos, mais velhos do que eu, a maioria cansados após o trabalho,
L7	mantenham-se motivados a frequentar as aulas.
L8	Portanto, pensei em começarmos o dia com uma dinâmica de grupo. Para
L9	começar encheremos bolas de festa juntos, cada aluno com a sua, ficaremos em roda e
L10	com uma música animada, jogaremos as bolas para o alto e não poderemos deixar
L11	nenhuma cair. Começarei a pedir que alguns alunos se sentem, tornando a tarefa cada
L12	vez mais difícil, até que se torne impossível manter todas as bolas no ar.
L13	Conversaremos sobre a atividade feita e tentarei fazer com que entendam o
L14	objetivo da brincadeira, que é trabalhar a ideia de cooperativismo, trabalho em
L15	conjunto, ninguém soltando a mão de ninguém e assim alcançaremos a vitória,
L16	conforme um dos princípios da Prática Exploratória, que é envolver a todos.
L17	

L18	<p>A partir daí, escreverei no quadro “PLAY TIME” e direi a eles que foi o momento que acabamos de ter, elicitando o significado dessa expressão. Espero que algum dos 21 alunos saibam o significado e a partir daí, explicarei que são palavras em inglês muito utilizadas no nosso dia a dia, mencionarei o Estrangeirismo e direi que continuaremos brincando e aprendendo juntos com um Bingo, utilizando as palavras: hot dog, hamburger, milk shake, baby doll, shopping center, laptop, mouse, e-mail e bacon.</p> <p>Pretendo dividi-los em duplas para que possam ajudar-se ao longo da brincadeira e após a atividade, passarei um exercício sobre o assunto que também poderá ser feito em dupla ou individualmente, dependendo da escolha do aluno, colocando a qualidade de vida em primeiro lugar, sempre seguindo os princípios da PE.</p>
L19	
L20	
L21	
L22	
L23	
L24	
L25	
L26	
L27	
L28	

Dando prosseguimento à análise, na linha 4 é possível encontrar o trecho “aquele medo de não saber exatamente como agir diante dos alunos da EJA”. A percepção da utilização da palavra “medo” conduz-me a entender uma espécie de sentimento de falta de preparo, que me levou a identificar a segunda crença, que de ensinar para os alunos da EJA amedronta. Amedronta não pelos alunos em si, mas pelo contexto da EJA, marcada por ser essa modalidade de ensino tão desvalorizada e colocada à margem. Ao analisar essa crença, percebi que o meu “medo” na verdade está ligado ao meu papel enquanto professora da EJA, que de acordo com Cortada (2009) em sua dissertação, o professor da EJA localiza o seu papel

ao ser atuante em um contexto definido de grande diversidade, exigindo -se uma compreensão aberta de mundo, do segmento, dos alunos e da própria educação, para que se faça educação como ato político, como comprometimento social, como possibilidade de descoberta, como valorização histórica e cultural, como caminho para a autonomia, como agente de transformação, como questionadores da realidade educacional (Oliveira, 2009, p. 30).

Ao chegar de “paraquedas” nesse contexto me percebi com medo, medo de dar aulas para os alunos da EJA, que para mim exige uma abordagem diferente e a preocupação latente com a conscientização dos alunos quanto à capacidade que possuem de mudar suas histórias de vida. Com relação ao público-alvo da EJA, concordo com Arroyo (2006), que afirma que

Quem trabalha com Educação de Jovens e Adultos não atende pessoas “desencantadas” com a educação, mas sujeitos que chegam à escola carregados de saberes, vivências, culturas, valores, visões de mundo e de trabalho (Arroyo, 2006, p. 7).

Através da citação de Arroyo (idem), posso perceber que as minhas crenças sobre a importância da ludicidade e acerca da construção da aprendizagem em conjunto estão de acordo com esse novo contexto em que estou inserida, uma vez que, cansados depois de um longo dia

de trabalho, para os alunos, talvez, seja melhor aprender de forma lúdica e contextualizada com suas experiências de vida.

Entretanto, mesmo compreendendo a importância da ludicidade em sala de aula, observo em minhas palavras no trecho (linhas 5 e 7), “penso que como professora, preciso contribuir para que os alunos, mais velhos do que eu, a maioria cansados após o trabalho, mantenham-se motivados a frequentar as aulas”, uma espécie de cobrança, como se fosse obrigação do professor levar algum tipo de “entretenimento” às aulas, como afirma Miccoli (2007, p. 61) em seu artigo que os professores estão “preocupados também em oferecer um ensino de qualidade, mesmo que para tal seja preciso ser artista ou mágico”, o que de certa forma deixa emergir um “papel controlador do professor que deve ser discutido para que o próprio professor use melhor suas habilidades e energia” (Miccoli, 2007, p. 61).

Portanto, a partir dessas afirmações é possível destacar o caráter paradoxal da crença referente à importância da ludicidade em sala de aula, uma vez que ao mesmo tempo que ela pode ser compreendida como individual por estar relacionada à minha forma de ensinar, quando penso no contexto educacional e na quantidade de professores que, assim como eu, estão desempenhando papéis de “mágicos” em sala de aula. Conforme Miccoli (2007) declara, minhas crenças passam a ser compartilhadas, assumindo dessa forma o que Barcelos e Kalaja (2003, p. 233) chamam de característica “paradoxal e contraditória”.

Ainda no meu primeiro diário reflexivo, destaco o excerto 1, retirado do terceiro parágrafo da expectativa, a partir do qual, entre as linhas 13 e 16, ao serem utilizados termos como “trabalhar a ideia de cooperativismo, trabalho em conjunto, ninguém soltando a mão de ninguém” é possível observar mais uma crença, nesse caso sobre o trabalho em equipe, ou como anteriormente citado, a crença sobre a construção da aprendizagem em conjunto. Com relação a essa questão, gostaria de citar o trabalho de Siqueira e Anjos (2012) que afirmam que

a sala de aula de LE deve servir como espaço para discussão de assuntos relevantes para a formação do aprendiz [...] temáticas relacionadas à esperança, à paz, cidadania, direitos humanos, condutas, valores, crenças, comportamentos, tornando o processo prazeroso e significativo para todos.

A partir dessa citação, entendo que ao promover atividades por meio das quais se busca o cooperativismo, podemos trabalhar todas as questões sugeridas, temáticas relacionadas à esperança, à paz, cidadania, direitos humanos, condutas, valores, crenças, comportamentos, etc. Com isso, poderemos despertar em nossos alunos suas vozes ativas em suas próprias experiências de aprendizagem. Compartilho, assim, do pensamento de Giroux (1997, p.163)

que assevera que “o professor ao assumir sua posição de intelectual transformador deve se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas”.

Como vemos no excerto 1, algo bem evidente que emerge em meu discurso é minha crença sobre a importância do ensino reflexivo, pois ao fazer os alunos refletirem sobre a importância de “não soltar a mão de ninguém” é possível promover a reflexividade e através dela trabalhar a união e a empatia entre os membros do grupo.

Excerto 1 – Expectativa – Diário 1	
L13	Conversaremos sobre a atividade feita e tentarei fazer com que entendam o objetivo da brincadeira, que é trabalhar a ideia de cooperativismo, trabalho em conjunto, ninguém soltando a mão de ninguém e assim alcançaremos a vitória, conforme um dos princípios da Prática Exploratória, que é envolver a todos.
L14	
L15	
L16	

Justifico essa crença por meio do que Schön (2000) postula sobre o professor assumir uma postura de profissional reflexivo. Segundo o autor (idem) esse profissional tende a ouvir mais os alunos, busca novas formas de ajudá-los no processo de aprendizagem e a levar em consideração as vidas dos alunos fora de sala de aula, enriquecendo as relações que ali acontecem. Essa crença vem sendo cristalizada em minhas ações e, creio ser minha “crença de estimacão” (Dewey, 1933) preferida.

3.2.2 Diário reflexivo 1: realidade

A partir deste momento darei início à análise da realidade referente ao diário 1. Conforme podemos observar entre as linhas 1 e 3, com um trecho expondo reclamações sobre as dificuldades encontradas pelos professores da rede pública. A partir da observação dessa crença que emergiu em meus diários referentes à realidade não será vista como algo novo ou como uma informação que cause surpresa ou estranhamento, já que tal crença é cristalizada na sociedade, a ponto de existir um livro intitulado “Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares”.

Diário 1 – Realidade – 26/07/2022

L1 Uma das realidades encontradas na EJA são as dificuldades com relação ao
L2 espaço físico, localidade das escolas e material disponível para podermos fazer um bom
L3 trabalho. Nesse dia ao chegar na escola fui informada que sairíamos mais cedo e eu
L4 deveria diminuir 10 min da minha aula, que já era de somente 30 min. Eu que já estava
L5 nervosa e me sentindo assustada com essa nova fase da vida, sem experiência diante
L6 dos alunos mais velhos e com medo de não ser aceita, confesso ter ficado mais
L7 apavorada ainda.

L8 Ao chegar na sala, fui muito bem recebida com os alunos dizendo” Good Night”
L9 e “Hi, teacher”, o que me deixou muito entusiasmada. Dos 21 alunos, tinha apenas 8
L10 em sala, talvez pelo horário reduzido que já tinha sido anunciado, mas eu ainda não
L11 sabia ou pelo motivo de termos que sair mais cedo que era a violência local.

L12 Pensando de forma rápida, resolvi diminuir o tempo em sala de outra turma e
L13 assim pude ficar 1h com o 7º ano, para poder dessa forma não atrapalhar o
L14 planejamento que já tinha sido feito. Dentre os alunos que eu já conhecia, tinha um
L15 novo, que se apresentou e se mostrou muito participativo como os outros, motivo pelo
L16 qual optei por fazer a minha pesquisa com essa turma.

L17 Segui o planejamento e comecei a aula com a dinâmica das bolas que foi muito
L18 bem recebida, como eles riram, se divertiram, fizeram malabarismos para não deixar
L19 as bolas caírem, mas como previsto, ao diminuir o número de alunos na brincadeira,
L20 foi inevitável que caíssem. Encerrei batendo palmas, todos bateram comigo e
L21 conversamos sobre o intuito da atividade. Fiquei surpresa quando percebi que ninguém
L22 tinha conseguido pensar no significado da dinâmica que que tínhamos feito, mas ao
L23 explicar, pude notar muitos sorrisos nos rostos, balançar de cabeças em sinal afirmativo
L24 que me demonstraram que eles concordaram com a mensagem passada pela dinâmica,
L25 realmente puderam entender que ali em nossa sala de aula éramos uma equipe e que
L26 trabalharíamos em conjunto pelo bem estar de todos.

L27 A seguir, ao escrever a expressão Play time no quadro, fiquei muito feliz pois
L28 3 alunos souberam o significado e ainda pediram mais, disseram que queriam mais
L29 Play time, até que mencionei a questão do uso de palavras em inglês no nosso dia a dia
L30 e que jogaríamos Bingo com alguns exemplos dessas palavras. Perguntei se eles
L31 gostavam dessa brincadeira, eles disseram que sim, que ainda mais se tivesse prêmio
L32 para o ganhador e claro que levei alguns docinhos para aqueles que fossem os
L33 campeões da rodada. Nessa brincadeira tivemos 3 ganhadores e a partida foi super
L34 disputada, todos muito engajados, curtindo o momento e repetindo as palavras junto
L35 comigo, mesmo sem que eu solicitasse essa repetição.

L36 Ao começarmos a atividade sobre Estrangeirismo, também disse que poderia
L37 ser feito em dupla, mais uma vez optaram por fazer de forma individual, mas
L38 conversaram entre si, ajudando uns aos outros, o que achei sensacional.

L39 Um fato interessante é que tinha pensado em fazer essa brincadeira em duplas
L40 para que eles pudessem se ajudar, mas eles não quiseram, disseram que Bingo é mais
L41 divertido se jogado individualmente, ainda mais que tinham poucos alunos em sala. Eu
L42 acatei a decisão deles, mudei meus planos e fiz da forma que eles se sentissem melhor.

L43 No final da aula, corrigimos essa atividade e todos foram muito bem. Pude
L44 observar muita vontade de aprender por parte desses alunos e claro que como
L45 professora, essa sede de conhecimento e esse respeito em sala de aula é algo que nos
L46 fascina e nos motiva a dar o nosso melhor. Posso dizer que as minhas expectativas
L47 foram superadas!

No referido trecho, “[...] dificuldades com relação ao espaço físico, localidade das escolas e material disponível para podermos fazer um bom trabalho” é possível identificar o caráter social e contextual das crenças (Dewey, 1933).

Barcelos (2007, p. 114) destaca o caráter emergente das crenças e salienta que pode haver a “modificação, desenvolvimento e ressignificação de crenças à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas”, portanto, a partir dessa afirmação posso constatar que estou diante da minha crença referente às dificuldades encontradas pelo professor da rede pública trata-se de uma crença emergente; que foi construída através da interação social e do contexto onde estou inserida, esta surgiu e se manifestou através da narrativa da “Realidade”.

No excerto de número 2, extraído do quarto parágrafo da realidade, inserido abaixo, pude observar que ao ser informada sobre a necessidade de liberar os alunos mais cedo, me vi diante da necessidade de tomar uma decisão: reduzir o tempo nessa turma mesmo tendo todo o planejamento definido: O que seria importante para a minha pesquisa ou diminuir o tempo de outra turma e manter o planejamento com o 7º ano? No trecho “resolvi diminuir o tempo em sala de outra turma” é possível perceber a opção escolhida por diminuir o tempo em outras turmas e permanecer com o 7º ano durante 1h, tempo pré-determinado e que já era esperado por mim.

Excerto 2 – Realidade – Diário 1	
L12	Pensando de forma rápida, resolvi diminuir o tempo em sala de outra turma e assim pude ficar 1h com o 7º ano, para poder dessa forma não atrapalhar o planejamento que já tinha sido feito.
L13	
L14	

Ademais, entre as linhas 17 a 26, no excerto 3, também é possível identificar a característica paradoxal e contraditória das crenças (Barcelos; Kalaja, 2003), a partir do momento em que declarando estar surpresa pelos alunos não terem compreendido a mensagem proposta pela dinâmica, sinto-me feliz pelo engajamento, pelos sorrisos nos rostos e pela sensação de aceitação, reforçando a crença sobre o medo dos alunos da EJA, o medo de não ter sido aceita estava sendo vencido. Essa crença periférica (Pajares, 1992) estava sendo substituída ao ser influenciada pela crença de estimacão (Dewey, 1933) sobre o ensino lúdico.

Excerto 3 – Realidade – Diário 1	
L17	Segui o planejamento e comecei a aula com a dinâmica das bolas que foi muito bem recebida, como eles riram, se divertiram, fizeram malabarismos para não deixar as bolas caírem, mas como previsto, ao diminuir o número de alunos na brincadeira, foi inevitável que caíssem. Encerrei batendo palmas, todos bateram comigo e conversamos sobre o intuito da atividade. Fiquei surpresa quando percebi que ninguém tinha conseguido pensar no significado da dinâmica que que tínhamos feito, mas ao explicar, pude notar muitos sorrisos nos rostos, balançar de cabeças em sinal afirmativo que me demonstraram que eles concordaram com a mensagem passada pela dinâmica, realmente puderam entender que ali em nossa sala de aula éramos uma equipe e que trabalharíamos em conjunto pelo bem estar de todos.
L18	
L19	
L20	
L21	
L22	
L23	
L24	
L25	
L26	

Por último, finalizando a análise do primeiro diário, destaco o quarto excerto em que confesso que “acatei a decisão deles, mudei meus planos e fiz da forma que eles se sentissem melhor”. É possível identificar uma decisão tomada em sala de aula que divergia de minhas crenças sobre como agir em aula.

Excerto 4 – Realidade – Diário 1	
L39	Um fato interessante é que tinha pensado em fazer essa brincadeira em duplas para que eles pudessem se ajudar, mas eles não quiseram, disseram que Bingo é mais divertido se jogado individualmente, ainda mais que tinham poucos alunos em sala. Eu acatei a decisão deles, mudei meus planos e fiz da forma que eles se sentissem melhor.
L40	
L41	
L42	

De acordo com Woods (1996) as decisões levam a ações que, quando colocadas em prática, produzem os eventos em sala de aula. Dessa forma, posso compreender que a partir da decisão de ouvir os meus alunos, tomei a ação de mudar os próximos eventos que ocorreriam em sala. Passei a acreditar que aprendizes são capazes de tomar decisões, algo também que ainda não tinha internalizado sobre a Prática Exploratória. No livro “The Developing Language Learner: An Introduction to Exploratory Practice” (Allwright; Hanks, 2009), os autores afirmam que o professor precisa ajudar os alunos a desenvolverem os seus próprios entendimentos de maneira que ambos, professor e alunos, trabalhem de forma conjunta como co-praticantes, permitindo que os alunos se tornem protagonistas de suas próprias histórias, ao refletirem sobre suas inquietações acerca de seus processos de aprendizagem.

A partir desse pensamento, os autores (idem) elaboraram cinco proposições que esperam que os professores de línguas não apenas sigam de forma aleatória, mas compreendam e internalizem em suas práticas de Ensino. A primeira proposição refere-se ao fato da compreensão de que cada aluno é um indivíduo único, desenvolvendo-se de sua forma e no seu

tempo. A segunda afirmação está relacionada à criação de uma atmosfera que passe confiança para os alunos, dessa forma eles se sentirão mais confortáveis e tendem a aprender de forma mais significativa. Sobre a terceira proposição, os autores afirmam que os aprendizes são capazes de levar a aprendizagem à sério, ou seja, devemos delegar atividades para que eles também se sintam responsáveis dentro do seu próprio processo de aprendizagem. Sobre a quarta proposição, Allwright e Hanks (2009) asseveram que os aprendizes podem tomar decisões de forma independente e finalizam com a quinta afirmação que aborda o fato de os aprendizes serem capazes de se desenvolver como praticantes da aprendizagem, ou seja, de acordo com a forma como os professores tratam os alunos, eles vão se tornando mais independentes e participativos dentro do contexto escolar.

Talvez as ideias da Prática Exploratória estejam começando a se construir como novas crenças para mim... Hoje, entendo que a mudança de planos em sala de aula para que todos fiquem satisfeitos e participem da atividade, em busca de uma aprendizagem significativa e divertida é uma crença que tem se tornado central em meu agir pedagógico.

3.2.3 Diário reflexivo 2: expectativa

Ao dar início a análise da expectativa que compõe o segundo diário reflexivo, destaco que é possível constatar novamente a presença de uma de minhas crenças centrais, que se refere ao aprendizado sendo construído de forma conjunta, quando afirmo entre as linhas 13 e 15 que meu objetivo durante a aula é “uma aprendizagem mais significativa, para que assim possamos construir uma aproximação entre todos os envolvidos na atividade, um dos princípios da PE.”

Por ser uma professora que acredita na importância da Prática Exploratória, coadunada à Miller (2011), a partir da pesquisa *com* os alunos, busco a construção de entendimentos acerca do nosso papel em sala de aula, visando uma aprendizagem de fato satisfatória, a partir do momento em que entendemos que a aprendizagem é um processo que envolve a todos.

Tal crença referente à aprendizagem construída em conjunto, por se tratar de uma de minhas crenças centrais (Rokeach, 1968) ou primárias (Soares; Bejarano, 2003), pode ser observada repetidamente em meus diários e planejamentos, mostrando-se parte essencial da minha prática de ensino. Ela pode ser identificada novamente entre as linhas 7 e 8, no trecho “pretendo dividir os alunos em grupos de 3 ou 4 participantes para que possam conversar sobre

suas carreiras e tentar encontrar nos dicionários que levarei, como se diz tal profissão em inglês”.

Diário 2 – Expectativa – 07/08/2022	
L1	Ao trabalhar o verbo to be com a minha turma de 7º ano, tive a ideia de levar algumas profissões e falarmos um pouco sobre carreira, já que todos ali são adultos e a maioria faz parte do mercado de trabalho, inclusive desde muito cedo.
L2	
L3	
L4	Inicialmente falarei sobre a minha profissão e em seguida, após conversarmos um pouco sobre o assunto, mostrarei fotos de pessoas famosas e pedirei que eles me ajudem a identificar as profissões de cada um deles.
L5	
L6	
L7	Após essa conversa inicial, pretendo dividir os alunos em grupos de 3 ou 4 participantes para que possam conversar sobre suas carreiras e tentar encontrar nos dicionários português / inglês que levarei, como se diz tal profissão em inglês. A partir daí, eles poderão montar frases sobre si próprios e sobre os famosos que eu mostrei para eles, assim como sobre outras pessoas famosas que eles queiram.
L8	
L9	
L10	
L11	
L12	O objetivo é promover reflexão sobre suas carreiras, explorando o cotidiano deles ao formar frases utilizando o verbo to be incluindo suas profissões, visando uma aprendizagem mais significativa, para que assim possamos construir uma aproximação entre todos os envolvidos na atividade, um dos princípios da PE.
L13	
L14	
L15	

Dando prosseguimento a análise, retornando à primeira linha do diário, é possível identificar a crença referente à eficácia do ensino estruturalista, em que evidencio minha preocupação com o ensino da gramática. Isso ocorre quando coloco em destaque uma estrutura gramatical, neste caso o “verb to be” para a partir disso pensar na questão social que seria abordada, conforme menciono nas linhas 12 e 14 que seria “promover a reflexão sobre suas carreiras explorando o cotidiano deles [...] incluindo suas profissões.”

Finalizando a análise da expectativa referente ao diário 2, ao refletir sobre a minha crença sobre o ensino estruturalista, entendo que de certa forma essa crença esteja em dissonância com outras e ao buscar incansavelmente mudá-la, considero interessante citar a contribuição de Johnson que afirma que os professores podem entrar em conflito ao tentar mudar suas crenças, pois geralmente eles não tem “imagens alternativas de ensino” (Johnson, 1994, p. 443). Portanto, segundo o autor, as crenças dos professores são originadas a partir das imagens que eles têm de suas experiências enquanto aprendizes e de seus formadores que servem de modelo para sua prática institucional.

3.2.4 Diário reflexivo 2: realidade

Ao analisar a realidade do segundo diário reflexivo, destaco a frase “permiti que os alunos se organizassem da forma que acharam melhor” que aparece entre as linhas 8 e 9. Ao observar esse excerto, entendo que ao permitir que os alunos fizessem a atividade com os colegas que se sentissem melhor, estou contribuindo para a aprendizagem dos meus alunos através de uma promoção de um ambiente acolhedor e de escuta, já que estou aberta a ouvi-los sobre o que preferem e a acatar a decisão dos mesmos.

Diário 2 – Realidade – 09/08/2022	
L1	Comecei a aula falando sobre a minha carreira, sobre como é importante para
L2	mim estar em sala de aula e como me sinto realizada ao perceber que estou conseguindo
L3	fazer com que meus alunos aprendam algo novo. Perguntei a eles se eles sabem como
L4	se fala a minha profissão em inglês, todos responderam em coro: Teacher!
L5	A partir daí, peguei as fotos que levei das pessoas famosas como: Ivete Sangalo,
L6	Thais Araújo, Lázaro Ramos e Pelé. Eles começaram a falar sobre os artistas e eu
L7	expliquei que queria dividi-los em grupos de 3 ou 4 para que pudéssemos falar sobre
L8	as profissões dessas celebridades. Nesse momento, permiti que os alunos se
L9	organizassem da forma que acharam melhor e como tinham poucos alunos em sala,
L10	fiquei com 2 grupos de 3 pessoas e 1 de 4 integrantes.
L11	Levei para eles 4 mini dicionários Port/Inglês, distribui para cada um deles e
L12	disse que usaríamos para que pudéssemos encontrar ali como se diz os nomes dessas
L13	profissões em inglês. Pedi que eles apenas copiassem no caderno, que em seguida eu
L14	os ajudaria com a pronúncia e que veríamos também sobre as profissões de cada um
L15	deles, ou de quem desejasse ser incluído.
L16	Nesse momento, percebi que meus alunos não tinham conhecimento sobre o uso
L17	do dicionário, sobre ordem alfabética e coisas tidas como banais por mim. Ou seja, a
L18	minha crença de que eles saberiam utilizar o dicionário tinha sido encerrada nesse
L19	momento e eu constatei que a aula teria outra finalidade agora. A partir daquele
L20	momento, precisaria ensinar os meus alunos a aprender a usar esse dicionário.
L21	Comecei colocando todo o alfabeto no quadro e apresentando as letras tanto em
L22	português, quanto em inglês. Disse para eles que o dicionário tem duas partes, em uma
L23	as palavras estão em Inglês e apresentam a tradução em Português e do outro lado
L24	acontece o inverso.
L25	Uma aluna, por volta dos seus 60 anos, me disse muito feliz: “Obrigada
L26	professora, estamos vivendo coisas novas, é tão bom fazer parte disso.”. Me senti
L27	extremamente emocionada por poder contribuir para o desenvolvimento dos meus
L28	alunos, levando até eles uma realidade nova e principalmente por sentir que estava
L29	conseguindo trabalhar para o desenvolvimento mútuo. Acredito que ao mesmo tempo
L30	que ensino, estou tendo a oportunidade de aprender com eles, confesso que muitas
L31	vezes me sinto perdida, não sei se estou agindo de forma correta, se estou de fato
L32	seguindo os princípios da Prática Exploratória, mas tento a todo momento por acreditar
L33	

L33	<p>que a nossa maior missão é inclui-los nas atividades e ouvi-los, fazendo com que se sintam parte essencial no processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>Terminei a aula dessa forma, os alunos não conseguiram encontrar as profissões, nem sequer criaram frases sobre eles ou sobre as celebridades com o verbo to be, mas aprenderam um pouco mais sobre coisas reais e importantes para seu desenvolvimento.</p> <p>Me senti privilegiada e muito ansiosa para poder estar de volta e ajuda-los ainda mais, nos nossos próximos encontros.</p>
L34	
L35	
L36	
L37	
L38	
L39	

A partir desse trecho é possível estabelecer uma relação entre a crença da aprendizagem em conjunto e a minha prática adotada em sala de aula, partindo do princípio colocado por Richards e Lockart (1998) sobre o fato de as crenças dos professores serem um reflexo do que sabem e creem que, por sua vez, afetam seu comportamento na sala de aula, desde a escolha das estratégias de ensino até como avaliará os alunos.

Entre as linhas 14 e 15 destaco o seguinte trecho “que veríamos também sobre as profissões de cada um deles, ou de quem desejasse ser incluído.” Quando acrescento a informação de que nem todos precisam participar, somente os que desejassem, percebo uma crença formada com base no que vi, ouvi e senti recentemente junto ao grupo de Prática Exploratória, comunidade da qual minha orientadora faz parte.

Recordo-me que em uma de minhas sessões de orientação, fui também orientada a ler Allwright e Hanks (2009) sobre os aprendizes. Com a leitura compreendi que os aprendizes são capazes de tomar decisões independentemente, destacando dessa forma a relação de respeito e inclusão existente entre a professora e os alunos, ou pelo menos uma tentativa por parte da professora em estabelecer essa noção de respeito e apoio mútuo entre todos os participantes daquele contexto.

Essas asserções frequentes nas reuniões da PE contribuíram para que eu pudesse refletir acerca de determinadas experiências sobre o meu agir em sala de aula. Sabemos que, com repetidas experiências, o nosso cérebro fortalece e registra o resultado dessas experiências e, a partir de um determinado tempo, toma aquele resultado como verdade para outras situações que se assemelham ao que foi vivido. E assim mais uma crença se tornou central para mim: para ensinar e aprender é preciso sempre uma relação de respeito e apoio mútuo entre todos os envolvidos.

No quarto parágrafo acontece o que considero ser o “clímax” dessa aula, que foi o momento no qual observei que meus alunos não tinham conhecimento prévio sobre o uso do dicionário e que, portanto, precisaria fazer uma alteração nos meus planejamentos. Apesar de ter havido uma ruptura de minhas expectativas, compreendo ao analisar o final do diário, entre

as linhas 35 a 39 que não houve um sentimento de frustração de minha parte, pelo contrário, no trecho “Me senti privilegiada e muito ansiosa para poder estar de volta e ajuda-los ainda mais, nos nossos próximos encontros” é possível observar o sentimento de realização, uma vez que como também mencionado no diário, saí de sala de aula com a sensação de que os alunos “aprenderam um pouco mais sobre coisas reais e importantes para seu desenvolvimento”.

3.2.5 Diário reflexivo 3: expectativa

Em uma reportagem postada esse ano, 2023, no site G1.globo.com, encontrei a informação de que, a pedido do programa de TV **RJ1**, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro fez um levantamento do impacto da violência nas escolas. Em todo o ano passado, 134 mil alunos - 20% de toda a rede - deixaram de estudar em algum momento por causa de tiroteios entre facções rivais ou operações. Foram 481 escolas afetadas, praticamente um terço.

Diário 3 - Expectativa – 16/08/22	
L1	<p>Além de todas as dificuldades encontradas por um professor de escola pública no nosso país, como falta de estrutura e recursos adequados, em alguns lugares como nesse onde trabalho, encontramos um outro tipo de problema que, na minha opinião, acaba sendo maior e mais assustador, que é a violência local.</p> <p>Devido a essa questão, minhas aulas não estão sendo gravadas ou fotografadas e pelo mesmo motivo, fiquei durante uma semana sem dar aula aos meus alunos, o que de certa forma deu uma “quebrada” no raciocínio que eu estava tentando criar junto com eles.</p> <p>O que eu tinha me programado para fazer nesse dia era trabalhar o alfabeto com eles, tanto em Português quanto em Inglês, devido à dificuldade que eu percebi que eles tiveram no uso do dicionário na nossa última aula, para que depois pudéssemos retornar à ideia de falarmos sobre profissões, usando o verbo to be que já tinha sido entendido por eles.</p> <p>A ideia seria colocar o alfabeto no quadro, lermos em português, após a leitura eu pediria que se organizassem em duplas e pediria que eles soletrassem seus nomes para os colegas. A partir da execução dessa atividade, pegando o ganho na palavra “soletrar”, eu colocaria “spell” no quadro, diria que o significado é o mesmo e que nós aprenderíamos agora o alfabeto em inglês para que eles assim pudessem soletrar seus nomes em inglês. E assim seria, veríamos juntos todo o alfabeto em inglês e eles tentariam soletrar tendo a minha ajuda e a ajuda dos colegas, sempre que fosse preciso, em busca do desenvolvimento mútuo e da qualidade de vida em sala de aula, conforme a Prática Exploratória nos orienta.</p>
L2	
L3	
L4	
L5	
L6	
L7	
L8	
L9	
L10	
L11	
L12	
L13	
L14	
L15	
L16	
L17	
L18	
L19	
L20	
L21	
L22	

Na análise da expectativa referente ao diário 3, destaco a menção das dificuldades encontradas pelo professor da rede pública, com destaque à violência local que ao meu ver é a pior delas, pois nos atinge diretamente uma vez que estamos vulneráveis e à mercê da bandidagem local.

Conforme citado no início deste trabalho, a escola onde leciono está localizada em uma área considerada de risco, tendo inclusive “barricadas” na mesma rua, logo após o portão de entrada. Compreendo a violência local como um dos fatores contextuais externos com os quais preciso lidar. Considero-o como externo, uma vez que não faz parte do meu planejamento, sendo uma situação alheia à minha vontade e não podendo ser modificada. Reforço cada vez mais a minha crença que a violência local afeta o trabalho na escola pública de forma mais impactante, o que considero uma crença limitante por me causar medo e sensação de incerteza para trabalhar.

De acordo com a contribuição dada pelo professor e diretor do Sindicato dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro, Diogo Andrade à reportagem do G1

O Rio de Janeiro é o estado do Brasil com maior índice de fracasso escolar por conta da violência no entorno das escolas. De cada 100 alunos, 12 desistem de estudar por medo da violência no trajeto casa-escola. E também o Rio de Janeiro é o estado do Brasil em que mais alunos faltam com frequência as aulas por conta de operações e guerra entre facções (g1.globo.com, 25/04/2023).

Devido ao contexto violento no qual estou inserida, sinto que a minha crença sobre os riscos da violência na escola pública está sendo constantemente reforçada pela rotina comprometida pela violência diária, bem como minhas atividades em sala de aula que precisam ser sempre reformuladas. Acredito fortemente que o fator contextual violência local traz consequências para a minha sala de aula. Compreendo dessa forma, coadunada à Soares (2007), por sua vez embasado por Woods (1996), que toda decisão tem em si algum tipo de intencionalidade, ou seja, quando decidimos sobre como proceder com alguma atividade, ou sobre como engajar uma turma em um determinado tópico, temos um objetivo inserido nessas decisões, mesmo de que de forma inconsciente. Além disso, sofremos a influência de fatores externos, como por exemplo, de nossas próprias crenças. Quando mudo de atitude por causa de minha crença que a violência afeta minha forma de trabalhar, percebo que estou presa ao medo e talvez impedida de agir com espontaneidade com meus alunos.

Entre as linhas 5 e 6 há uma explicação sobre a geração dos dados dessa pesquisa, ao mencionar que “Devido a essa questão, minhas aulas não estão sendo gravadas ou fotografadas” me refiro às gravações que seriam utilizadas para compor meus instrumentos de pesquisa que,

infelizmente, não foi possível realizá-las já que me encontro em uma área de risco, sob o domínio do tráfico e da marginalidade que, de certa forma, governam minha sala de aula também. Logo em seguida, ratifico como fico à mercê dessa crença na linha 6 explicando que fiquei durante uma semana sem dar aula pelo mesmo motivo e entendo que há uma sensação de desconforto e de frustração, tanto pelo tempo sem aulas que quebrou o raciocínio que tinha sendo construído, como também com relação às gravações das aulas.

Ao analisar o terceiro parágrafo, consigo observar a minha crença referente à importância de trazer a realidade dos meus alunos para dentro de sala de aula, já que após ter percebido que existia uma dificuldade com relação ao uso do dicionário, mudei o meu planejamento novamente e decidi ensiná-los o alfabeto em ambas as línguas. A partir da análise desse trecho, considero ser possível fazer uma associação com o diário reflexivo 2, a partir do momento em que me remete à crença da importância do agir pedagógico voltado para a PE. Após ter dado início ao mestrado, comecei a ter uma relação próxima à PE e com isso, busco ações que demonstrem que a relação ensinar-aprender transcende as paredes da sala de aula (Colombo Gomes, interação verbal em 30 de agosto de 2023), uma vez que a natureza da sala de aula é constituída pelas trocas de conhecimentos dos alunos e dos professores e muito desses conhecimentos são construídos no social e historicamente.

Todas essas percepções me conduzem a entender que, no fundo, minhas ações são coadunadas com Freire (1992) no que se refere à promoção da esperança em sala de aula, por meio do entendimento de que meus alunos não sabiam algo tido para mim como “banal” e que era preciso ensiná-los, além de demonstrar que é possível mudar a situação em que eles se encontram. Após esta autoetnografia vejo-me como uma professora esperançosa, pois

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída (Freire, 1992, p. 5).

A partir dessa citação, observo quantas dificuldades que nós professores encaramos, para que não sejamos apenas um “professor dador de aulas”, conforme Miccoli (2011) afirmou em seu trabalho publicado no livro “Inglês em escolas públicas não funciona?”. Nesse capítulo, a autora expôs as condições que considera fundamentais para fazer com que o ensino de LE nas escolas públicas funcione: consciência do que significa ser professor, uma noção clara do processo de se incluir o ensino de uma língua estrangeira no ensino fundamental no Brasil e um

ensino de línguas estrangeiras que seja capaz de cumprir com o propósito de sua inclusão no currículo da escola. Segundo a autora (idem), “um professor à altura de seu papel transformador deve estar consciente de seu papel”, afirmação com a qual me alinho e tento embasar a minha prática de ensino.

Entre as linhas 11 e 13, no trecho “para que depois pudéssemos retornar à ideia de falarmos sobre profissões, usando o verbo *to be* que já tinha sido entendido por eles” observo novamente a minha crença de estimacão (Dewey, 1933) quanto ao ensino estruturalista arraigado em minha prática, ao constatar que tenho e demonstro a preocupação em retornar ao tópico gramatical que tinha planejado e que, de certa forma, acredito ser importante passar aos meus alunos. Percebo que essa crença de estimacão é de tal forma arraigada em meu agir que acho que não será fácil criar novos hábitos, não obstante os esforços que realizo para colocar em prática as novas teorias que me são apresentadas.

No entanto, a crença que a aprendizagem deva ser construída de forma conjunta emerge a partir de minha escolha lexical dos termos “juntos”, “minha ajuda” e “ajuda dos colegas entre as linhas 19 e 21. Através da escolha do adjetivo “juntos”, além do pronome possessivo “minha” e do substantivo “ajuda”, que também foi empregado referindo-se aos colegas, é possível compreender a busca pela promoção de um ambiente afetivo e propiciador ao desenvolvimento e apoio mútuo, ações frequentes em minhas narrativas.

3.2.6 Diário reflexivo 3: realidade

A introdução da narrativa da realidade referente ao terceiro diário reflexivo aborda novamente as dificuldades que o professor de escola pública precisa lidar em seu cotidiano, com destaque desta vez sendo dado à evasão escolar como consequência da violência local.

Diário 3 – Realidade – 18/08/2022	
L1	Nesse dia apenas cinco alunos foram à aula, eu percebi que devido as questões da violência local, a evasão escolar era outro grande problema que eu precisaria enfrentar na prática. Ao fazer a divisão dos alunos para que pudéssemos começar a aula, por termos somente cinco alunos, eles perguntaram se eu não poderia deixar o grupo junto, ao invés de dividir em uma dupla e um trio e eu disse que tudo bem, mesmo sem saber se impactaria de alguma forma no resultado final, porém naquele momento, a intenção foi a de colaborar e fazer com que percebessem que quero ouvi-
L2	
L3	
L4	
L5	
L6	
L7	

L8	los, penso que só de perceber que eles estavam com vontade de realizar as atividades,
L9	já era um fato a ser muito comemorado.
L10	Começamos a ler o alfabeto e eu percebi que algumas letras eles confundiam,
L11	ou seja, vi que não ia dar para entrar na língua inglesa nesse dia, visto que temos
L12	somente 1hr de aula. Fizemos o alfabeto em português, pedi que eles soletrassem seus
L13	nomes completos entre si, de forma descontraída e fiquei feliz porque percebi que eles
L14	realmente se divertiram.
L15	Tive a ideia de propor um jogo e escrevi no quadro algumas profissões, eles
L16	escolhiam um colega pra soletrar aquela profissão. Não exigi que ficassem em pé,
L17	poderia ser da cadeira mesmo para evitar qualquer embaraço. O aluno soletrava e
L18	ganhava uma bala (sempre ando com algumas nos dias das aulas para ter um brinde).
L19	No final eu pedi que todos fossem ao quadro juntos e que colocassem as profissões em
L20	ordem alfabética.
L21	As profissões eram: Professor, médico, gari, babá, vendedor, advogado, ator e
L22	porteiro. E eu percebi muita dificuldade com as palavras que começavam com a mesma
L23	letra, como professor e porteiro. Eles não conseguiram colocar na ordem correta,
L24	expliquei que quando a primeira letra é a mesma, nós temos que seguir observando as
L25	letras seguintes, mas como o tempo era muito curto, logo notei que esse tema
L26	continuará a ser detalhado na nossa próxima aula.
L27	Senti que apesar de termos a ideia de que os alunos não querem aprender
L28	inglês, não gostam e não se interessam, muitas vezes estamos estigmatizando-os. Nas
L29	minhas aulas eles tem se mostrado interessados e ansiosos para sair do português,
L30	querendo aprender a nova língua. Apesar de todas as dificuldades e do medo da
L31	violência local, saí com esperança e com vontade de buscar novas metodologias e
L32	formas de atingi-los de forma significativa.

Ao mencionar que naquele dia tive a presença de apenas cinco alunos, destaco entre as linhas 4 e 7 o trecho , “eles perguntaram se eu não poderia deixar o grupo junto, ao invés de dividir em uma dupla e um trio e eu disse que tudo bem, mesmo sem saber se impactaria de alguma forma no resultado final, porém naquele momento, a intenção foi a de colaborar e fazer com que percebessem que quero ouvi-los”, a partir do qual entendo que ao utilizar o advérbio de modo “tudo bem”, adicionado à utilização dos verbos “colaborar” e “ouvi-los”, apresento-me como uma professora atenta às necessidades dos meus alunos, deixando emergir a minha crença referente à amorosidade pedagógica, coadunada à hooks (2003) no que se refere à mesma forma de compreensão sobre o fato de que quando os professores ensinam com amor, são capazes de atender às expectativas dos alunos e, ao estarem atentos e preocupados com o bem-estar emocional de seus estudantes, estão fazendo um trabalho amoroso.

Entre as linhas 7 e 9, ao observar a minha alegria, percebo a vontade de todos no que se refere à participação na atividade proposta. Ao afirmar que “penso que só de perceber que eles estavam com vontade de realizar as atividades, já era um fato a ser muito comemorado”, compreendo ser possível captar mais uma vez a minha crença sobre as dificuldades do professor

emergindo em minha narrativa. Por outro lado, na linha 16, ao dizer que “tive a ideia de propor um jogo”, percebi que meus alunos não estavam conseguindo soletrar as suas profissões, sou levada a compreender que duas crenças estão agindo de forma conjunta. Isso reforça a visão de Woods (1996) que assevera haver uma interligação entre as crenças. Alinhada ao pensamento do autor (idem, 1996), consigo observar a crença sobre a ludicidade somada à crença sobre a amorosidade, uma vez que a partir de uma dificuldade dos meus alunos, busco alternativas para saná-las de uma forma leve e descontraída, sem ignorar, entretanto, o fato de que ensinar a língua inglesa naquele momento não era mais importante do que ensinar os meus alunos questões sobre sua língua materna e que pode vir a ser mais útil em suas vidas.

Nesse mesmo trecho é possível observar uma mudança na minha tomada de decisão. Woods (2003) aponta ser importante criar um ambiente favorável às mudanças em sala de aula e enquanto professores termos coragem de quebrar certas regras e mudar algumas ordens pré-estabelecidas. Acredito que muitas das mudanças que realizei em meus planejamentos requisitaram coragem para que eu enfrentasse os desafios que surgiram em diferentes momentos das minhas aulas.

3.2.7 Diário reflexivo 4: expectativa

Existem duas crenças muito presentes em minhas narrativas. A primeira delas é a crença sobre a importância de inserir a realidade dos alunos em minha prática. A segunda é a crença sobre a promoção do ensino reflexivo e sua importância. Além dessas crenças, neste diário, tanto na expectativa quanto na realidade, deixo emergir uma nova crença; sobre a idealização do bom professor.

Na análise da narrativa referente à expectativa do quarto diário destaco o segundo parágrafo, a partir do qual observo duas crenças que já foram anteriormente citadas, a primeira delas pode ser observada através do trecho “optei por tomar como base da aula a realidade dos alunos” nas linhas 5 e 6 que demonstra a crença sobre a importância da inserção da realidade dos alunos no contexto escolar e na prática de ensino adotada em sala de aula. Ainda nesse mesmo parágrafo, nas linhas 8 e 9 a crença sobre a relevância do ensino reflexivo emerge quando afirmo que “refletir em grupo sobre as vidas deles”. Reforço, também, a ideia de reflexividade como mais uma crença central (Rokeach, 1968), arraigada em mim, no último parágrafo do diário do meu planejamento. Por meio de minha escolha lexical do substantivo

“reflexão” sobre as profissões que os alunos exercem e quais eles gostariam de ter exercido, percebo assim como Schön (2000) a necessidade da estruturação de um currículo educacional

Diário 4 – Expectativa – 21/08/2022	
L1	Para a minha aula dessa semana, levando em consideração o último encontro
L2	
L3	
L4	
L5	Ainda falando sobre o mesmo tema, optei por tomar como base da aula a
L6	realidade dos alunos, além de questões hipotéticas, procurando saber sobre quais
L7	profissões eles exercem hoje e se eles gostariam de voltar no passado e escolher outra
L8	profissão, se sim, qual seria? O objetivo nessa aula, seria refletir em grupo sobre as
L9	vidas deles, mostrar que caso quisessem, poderiam mudar e poderiam ser o que
L10	quisessem e ainda falar sobre as profissões em inglês. A partir desta conversa,
L11	tentáramos mais uma vez organizar as profissões que fossem surgindo em ordem
L12	alfabética.
L13	Uma das minhas maiores preocupações enquanto professora da EJA, é saber se
L14	estou conseguindo ensinar algo de forma significativa, tentando seguir os princípios
L15	norteadores da Prática Exploratória. Não sei se é uma preocupação da maioria dos
L16	professores, pois confesso perceber que alguns fazem somente o básico, ou nem isso e
L17	consideram que está tudo bem.
L18	As vezes pareço ingênua ou sonhadora demais, alguns professores da escola
L19	dizem que sou novata e estou com “gás” para trabalhar, mas acredito que não seja nada
L20	disso, apenas estou tentando de alguma forma ensinar algo que sinto que meus alunos
L21	precisam aprender e tento fazer de forma que seja realmente assimilado por eles,
L22	oferecendo um ambiente acolhedor para que não tenham medo de tentar e de se arriscar.
L23	Por conta disso, ao final da aula, pretendo fazer um bate papo com eles,
L24	buscando uma reflexão sobre as profissões que antes eram desejadas e as profissões
L25	que eles efetivamente exercem hoje em dia. Para que haja essa reflexão pedirei que
L26	eles criem perguntas utilizando a expressão “Por que?” sobre esse assunto e poderemos
L27	pensar sobre: Por que escolhi determinada profissão? O que aconteceu no meio do
L28	caminho? Por que esse desejo não foi alcançado? Os meus objetivos foram alcançados?
L29	Como?

que priorize o ensino prático reflexivo e dando um recorte ao curso da EJA. Acredito que essa ação seja ainda mais importante por estarmos nos referindo a alunos adultos, alguns já com idade avançada.

Na análise da narrativa referente à expectativa do quarto diário destaco o segundo parágrafo, a partir do qual observo duas crenças que já foram anteriormente citadas, a primeira delas pode ser observada através do trecho “optei por tomar como base da aula a realidade dos alunos” nas linhas 5 e 6 que demonstra a crença sobre a importância da inserção da realidade dos alunos no contexto escolar e na prática de ensino adotada em sala de aula. Ainda nesse mesmo parágrafo, nas linhas 8 e 9 a crença sobre a relevância do ensino reflexivo emerge

quando afirmo que “refletir em grupo sobre as vidas deles”. Reforço, também, a ideia de reflexividade como mais uma crença central (Rokeach, 1968), arraigada em mim, no último parágrafo do diário do meu planejamento. Por meio de minha escolha lexical do substantivo “reflexão” sobre as profissões que os alunos exercem e quais eles gostariam de ter exercido, percebo assim como Schön (2000) a necessidade da estruturação de um currículo educacional que priorize o ensino prático reflexivo e, dando um recorte ao curso da EJA, acredito que essa ação seja ainda mais importante por estarmos nos referindo a alunos adultos, alguns já com idade avançada.

Ao questionar o meu papel enquanto professora da EJA, no terceiro parágrafo, utilizo o adjetivo de superioridade “maior” fazendo referência ao substantivo “preocupação” e dessa forma deixo emergir uma nova crença que não havia sido mencionada anteriormente, a crença sobre a idealização do bom professor. A partir da comparação que tento fazer entre a minha prática e as dos demais professores, observo que essa crença faz parte da minha prática de ensino, que compreendo como sendo interligada a todas as outras crenças centrais que parecem formar a minha prática de ensino, como a crença sobre o ensino reflexivo, a aprendizagem construída de forma conjunta, a ludicidade e a importância do ensino da gramática.

Essa crença referente ao bom professor aparece também no quarto parágrafo, entre as linhas 17 e 21. É possível observar novamente o meu alinhamento ao conceito de amorosidade de Freire (1996) quando menciono que “tento fazer de forma que seja realmente assimilado por eles, oferecendo um ambiente acolhedor para que não tenham medo de tentar e de se arriscar.”, uma vez que seguindo a ideologia freiriana, a relação entre aprendiz e professor é estabelecida com base no diálogo aberto, se fazendo valer da empatia recíproca para despertar no outro a vontade de ser mais, de ir além. Para ele

é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica (Freire, 1996, p. 11).

Concluo com base nas minhas narrativas que, de acordo com as minhas crenças, a verdadeira aprendizagem é aquela que busca a conscientização e transformação de ambos educadores e educandos, através da troca de saberes, dialogando, questionando e nos coconstruindo de forma conjunta.

3.2.8 Diário reflexivo 4: realidade

O quarto diário que trata da realidade reforça o paradoxo entre meu entusiasmo e minhas preocupações em minhas decisões. Nele é perceptível como oscilo entre minhas expectativas e o desejo de acertar nas decisões tomadas.

Diário 4 – Realidade – 23/08/2022	
L1	Ao começar a aula, fui recebida com “Good Evening, teacher” em coro!
L2	Nossa, fiquei muito feliz e emocionada! Tenho percebido que eles estão
L3	engajados, querendo aprender cada vez mais e isso realmente me causa uma
L4	alegria muito grande. Mas, como nem tudo são flores, também tenho percebido
L5	que a evasão escolar está aumentando e se tornando muito preocupante, nesse dia
L6	tive somente oito alunos em sala.
L7	Começamos a nossa aula falando sobre as profissões que eles exercem e
L8	dos oito alunos que estavam em sala, tínhamos: uma senhora que era diarista e
L9	hoje não trabalha mais; outra senhora que sempre foi dona de casa; um jovem
L10	que trabalha como ajudante de obras; uma jovem que faz bolos de pote e doces
L11	para vender; dois jovens que são um casal e tem uma bebê que eles costumam
L12	levar com eles, a menina é dona de casa e o menino trabalha em uma loja do
L13	bairro, como vendedor; uma jovem que trabalha em um supermercado como
L14	caixa e outra que é auxiliar de serviços gerais em uma clínica no bairro.
L15	Pedi então que cada um fosse ao quadro e escrevesse as suas profissões,
L16	para que pudéssemos arruma-las em ordem alfabética e assim aconteceu. Fiquei
L17	realmente satisfeita ao ver que eles estavam trabalhando em conjunto, ajudando-
L18	se mutuamente e conseguiram organizar corretamente, de forma rápida inclusive.
L19	Após essa atividade, começamos a conversar sobre as profissões em inglês, fui
L20	colocando os nomes, pedindo que eles repetissem e foi um momento de grande
L21	descontração, no qual eles se divertiram bastante ao tentar pronunciar as palavras
L22	corretamente, apesar de não cobrar nada referente a isso, por compreender que
L23	não há apenas uma forma de pronúncia correta e que temos nosso sotaque
L24	brasileiro, o que não é problema algum.
L25	Em seguida, começamos a especular o futuro, disse a eles que eu sempre
L26	quis ser professora, acho importante contar um pouco da minha história para eles
L27	e falei sobre o amor pela profissão desde pequena, quando adorava brincar de dar
L28	aulas às minhas bonecas e, me surpreendi quando de forma espontânea, eles
L29	começaram a falar sobre suas vidas e o que gostariam de fazer.
L30	Referente ao casal, a menina gostaria de ser dentista e o rapaz de ser
L31	médico; uma senhora gostaria de ser professora; a outra gostaria de ter sido
L32	“qualquer coisa” como ela mesma disse, desde que tivesse trabalhado fora; a
L33	jovem que faz doces de pote disse que ainda pretende fazer Direito e se tornar
L34	advogada; a jovem que trabalha no supermercado disse que gostaria de se tornar
L35	gerente de onde está; o rapaz que trabalha com obras disse que quer fazer
L36	Engenharia, mas não sabe qual área específica.
L37	Portanto, surgiram reflexões muito interessantes e quando cheguei no
L38	momento da criação das perguntas utilizando a expressão “Por que” percebi uma

L39	dificuldade muito grande, deixei que eles pensassem por alguns minutos, mas
L40	precisei terminar a aula ali, infelizmente não tivemos tempo de continuar.
L41	Sobre os objetivos que foram traçados, posso dizer que os atingi
L42	parcialmente ao abordarmos a questão das profissões atuais e por termos
L43	conseguido fazer uma reflexão sobre o futuro que eles gostariam de ter tido ou
L44	que ainda lutarão para ter. Mas de qualquer forma, me senti realizada com o
L45	resultado, acredito que esteja conseguindo plantar uma sementinha do bem
L46	dentro desses corações para que possam florescer no futuro.

Ao analisar a realidade desse diário, observo no primeiro parágrafo que me mostro entusiasmada entre as linhas 1 e 4, uma vez que demonstro satisfação em perceber que meus alunos me receberam felizes e me cumprimentaram em inglês, através da menção do cumprimento “Good evening, teacher” somado a forma como foi feita “em coro” que remete ao conjunto de sons ou vozes que se manifestam juntas, além do ponto de exclamação denotando alegria ou entusiasmo. Compreendi que duas crenças emergiram nesse trecho, uma seria a crença referente a idealização do “bom professor”, a partir do momento em que entendo estar sendo bem recebida, a receptividade dos meus alunos parece ser algo importante para mim. A segunda crença seria a de que a aprendizagem estaria sendo construída de forma conjunta, o que observo a partir do uso do adjetivo “engajados” e do verbo “aprender” sendo relacionado ao advérbio de intensidade “mais”.

Ademais, tomando como base o caráter social do construto crenças, coadunada à Barcelos e Kalaja (2003, p. 233) quando afirmam que “as crenças tornam-se articuladas à medida que agimos e falamos sobre elas”, é possível perceber que há uma articulação com a crença sobre o medo de dar aulas para os alunos da EJA, uma vez que ela vem sendo deixada de lado a cada encontro, já que me mostro com a sensação de estar sendo aceita por eles.

Portanto, considero a crença sobre o medo de dar aula para os alunos da EJA como periférica (Rokeach, 1968) ou secundária (Soares; Bejarano, 2003) quando analiso e observo que ela surgiu em meu sistema de crenças ao ter me sentido “desafiada” a trilhar novos caminhos profissionais, sendo inserida nesse novo contexto. Diferentemente das crenças centrais (Rokeach, 1968), que são mais enraizadas, estando “mais ligadas à nossa identidade e à nossa emoção” (Barcelos, 2007, p. 117). Dessa forma, uma mudança nas crenças centrais torna-se muito mais difícil, conforme Pajares explica (1992, p. 317).

[...] quanto mais cedo uma crença for incorporada à sua própria estrutura de crenças, mais dificilmente ela mudará. Isto porque as crenças geralmente afetam a percepção e influenciam fortemente o processamento da nova informação e é, por esta razão, que as crenças adquiridas mais recentemente são mais vulneráveis. Com o tempo e uso, elas se tornam robustas e, embora incorretas ou incompletas, os indivíduos continuam

a mantê-las, mesmo após as explicações, cientificamente corretas, terem sido apresentadas.

Woods (1996) afirma que para que algumas crenças possam ser inseridas, é necessário que haja uma desconstrução de outras mais antigas, já que todas elas são interconectadas. Portanto, alinhada à Woods, compreendo que a desconstrução da crença sobre o medo de dar aulas para os alunos da EJA, tornou possível a acomodação de uma nova crença que a partir da análise foi possível ser identificada: a crença referente a idealização do bom professor, conforme também foi possível observar durante a expectativa.

Em seguida, entre as linhas 4 e 5, volto a deixar emergir a crença com relação as dificuldades do professor de escola pública, através da expressão “nem tudo são flores” que leva a pensar sobre problemas ou coisas ruins, dando ênfase à questão da evasão escolar mais uma vez ao enumerar a quantidade de alunos presentes em sala de aula naquele dia. Paradoxal às minhas inquietações causadas pela crença de que é difícil trabalhar na escola pública, surge novamente em meus diários a crença sobre a ludicidade. Ela é expressa com a utilização do verbo “divertir” na linha 19 e, com isso, pude constatar que, para mim, quando os alunos estão se divertindo estão aprendendo de forma efetiva, sem a preocupação sobre o conteúdo que está sendo abordado, reforço a importância do que faço, pois, ao meu ver, agindo assim, contribuo para a promoção de acolhimento em sala de aula, conforme pode ser observado em todos os diários.

Considero estar agindo em comunhão com o pensamento de Freire (1986), entre as linhas 24 a 28, por compreender que não é possível refletir sobre a educação sem refletir sobre o próprio homem. Freire (idem) afirma que o homem é um ser inacabado, mas diferente do cão e da árvore, ele pode refletir sobre si mesmo. Segundo o autor,

é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação” (Freire, 1986, p. 27).

Ao mencionar que “especulamos o futuro”, além de utilizar o adjetivo “importante”, refiro-me ao fato de conversar sobre a minha história de vida. Compreendo que deixo emergir a crença referente a importância do ensino reflexivo, reafirmando a minha coadunação a citação de Freire (1986).

Encerro a análise da realidade referente ao quarto diário destacando o trecho final em que afirmo acreditar “que esteja conseguindo plantar uma sementinha do bem dentro desses corações para que possam florescer no futuro”. A partir desse excerto, consigo perceber

novamente a crença referente ao bom professor, que para mim inclui o amor pedagógico, sendo aflorado através do meu discurso. O amor pedagógico, de acordo com Barcelos e Coelho (2016), “(...) é uma das emoções mais importantes que os professores podem cultivar” e ao coadunar-me com este pensamento, compreendo então que como professora preciso plantar essa semente junto com os meus alunos para que também possamos de forma conjunta chegar ao momento da colheita. Confesso que desconhecia a intensidade que acreditava na importância desse amor...

3.2.9 Diário reflexivo 5: expectativa

Diário 5 – Expectativa – 28/08/2022	
L1	O objetivo da aula será continuarmos falando sobre as profissões em inglês, a intenção será abordar a questão da ordem alfabética rapidamente e em seguida, ao invés de pensarmos na questão do “Por que” sugerido na última aula, levarei um documento como se fosse uma ficha de cadastro de currículo (anexo).
L2	
L3	
L4	
L5	Na ficha os alunos terão que completar com seus dados pessoais. Achei que seria interessante para a vida profissional deles, ter essa aula sobre como podemos praticar tal ação na língua inglesa.
L6	
L7	
L8	A partir daí, pretendo conversar um pouco sobre a importância do inglês, no quanto pode ser útil o aprendizado de uma nova língua para se obter boas oportunidades de emprego e que o preenchimento de um documento desse tipo pode ser realmente necessário na vida deles ou de algum familiar/amigo, portanto, a partir dessa aula, eles terão as informações para ajuda-los.
L9	
L10	
L11	
L12	

Percebi logo nos primeiros diários como minhas decisões afetaram minha prática e como tais decisões foram influenciadas por minhas crenças. No quinto diário, encontrei mais alguns registros sobre mudanças de ações, entretanto, essas mudanças não tinham ocorrido por mudanças de crenças. Nesse diário, entre as linhas 2 e 3 quando menciono que “ao invés de pensarmos na questão do ‘Por quê’ sugerido na última aula”, demonstro uma mudança em meus planejamentos devido à minha crença de que devo inserir a realidade dos meus alunos em minha prática, o que acarretou na proposta de uma nova atividade, baseada na realidade dos alunos. Essa atividade se tratou de uma ficha cadastral que deveria ser preenchida com os dados pessoais dos alunos em inglês. onde pude identificar uma decisão sendo tomada a partir da experiência vivida na última aula.

Compreendo que a partir dessa atividade deixo emergir novamente a minha crença acerca da importância de valorizar a realidade dos alunos em sala de aula, já que o

preenchimento deste tipo de documento faz parte ou pode vir a fazer parte da vida cotidiana de qualquer um de nós. Analisando essa ação tomada, pude estabelecer uma conexão com o que afirmam Zeichner e Liston (1996) no que tange às características inerentes ao profissional reflexivo, uma vez que para os autores, esse tipo de profissional é observador, organiza e tenta solucionar as questões envolvidas em sala de aula, além de se mostrar atento ao contexto institucional e cultural em que atua.

Uma das questões mais intrigantes que me cercam durante o trabalho em que realizo com os meus alunos da EJA é justamente sobre como devo abordá-los, o que devo apresentar como conteúdo e de que forma devo apresentá-lo. Acredito que somente com amorosidade (Freire, 1996; Barcelos, 2019) posso envolver meus alunos e contribuir para o bem-estar e aprendizagem deles. Ao compreender o meu papel de educadora, creio que deva assumir uma postura ética, mantendo como base o pensamento sobre amor pedagógico de Paulo Freire, que diz:

É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume, ao mesmo tempo, provocados a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica (Freire, 2002, p. 07).

Almejo ultrapassar a perspectiva opressora da educação, busco a promoção de um ambiente acolhedor onde o educando sintam-se motivado e não inibido, respeitando assim sua autonomia e dignidade, com a intenção de ter consciência sobre o meu papel e sua importância.

3.2.10 Diário reflexivo 5: realidade

Dando início a análise da realidade referente ao quinto diário, o que inicialmente me chamou a atenção foi o trecho entre as linhas 5 e 7 que apresenta uma situação delicada vivida em sala de aula, a partir do questionamento de um aluno sobre como se diz em inglês a profissão ‘chefe do morro’.

Diário 5 – Realidade – 30/08/2022

L1 Comecei a aula escrevendo no quadro as profissões que meus alunos disseram
 L2 na última aula que tinham vontade de ser, mas que infelizmente não são: médico,
 L3 dentista, advogado, engenheiro e gerente.

L4 Dessa vez tínhamos um novo aluno na turma, ele tinha entrado há 3 dias e já
 L5 tinha feito amizade com os colegas, eis que ele me surpreendeu quando disse que desde
 L6 criança ele só queria ser “o chefe do morro” e me perguntou como se dizia chefe em
 L7 inglês. Coloquei a palavra “boss” no quadro, ele fez questão de repetir a pronúncia, fiz
 L8 os colegas repetirem também, assim como das outras profissões que eu tinha colocado
 L9 no quadro, e naquela situação inesperada, com os alunos ainda rindo da pergunta do
 L10 colega e me olhando esperando alguma atitude mais severa ou algum tipo de
 L11 demonstração de medo ou sei lá, não sei o que eles esperavam, mas eu sei que eu me
 L12 senti atordoada e não soube como reagir diante daquela resposta.

L13 Entreguei os formulários para que pudessem preencher com seus dados
 L14 pessoais, fui colocando no quadro cada item com significado do lado, respondi sobre
 L15 mim no quadro como exemplo e disse que poderiam fazer juntos, em duplas, bem como
 L16 poderiam me chamar caso tivessem alguma dúvida durante o preenchimento.

L17 Foi gratificante ver que todos se concentraram, mostrando-se bem interessados
 L18 ao saber preencher uma ficha com seus dados em inglês. A maioria dos alunos me
 L19 chamava a todo momento e percebi uma grande preocupação em torno da pronúncia
 das palavras.

L20 Não tivemos tempo de finalizar a atividade nessa aula, ficando para ser
 L21 encerrada na próxima aula, mas posso dizer que o saldo foi positivo, apesar de ter
 L22 ficado sem saber como agir diante do questionamento do meu aluno e pensar que nós
 L23 professores não temos como imaginar certas respostas, portanto, ficamos sem
 L24 preparação para essas situações. Seria uma falha da nossa formação? Fui para casa
 L25 pensativa sobre tudo o que tinha acontecido.

L26

Nesse momento, percebi-me diante das questões abordadas por Perrenoud que alega que o docente reflexivo

aceita fazer parte do problema. Reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes. Enfim, uma prática reflexiva metódica inscreve-se no tempo de trabalho como uma rotina. Não uma rotina sonífera; uma rotina paradoxal, um estado de alerta permanente (Perrenoud, 1999).

Ao me compreender como parte do problema, conforme citado acima por Perrenoud (idem), resgato o excerto das linhas 7 e 9 “Coloquei a palavra “boss” no quadro, ele fez questão de repetir a pronúncia, fiz os colegas repetirem também, assim como das outras profissões que eu tinha colocado no quadro”. Ao mencionar que inseri a palavra “boss” no quadro e segui a aula, pedindo aos alunos que repetissem a pronúncia comigo “assim como das outras

profissões”, entendo que tentei agir como se fosse algo natural a fim de evitar constrangimento para o aluno e tentei demonstrar que estava tudo bem ao ser questionada sobre este tipo de profissão.

Entretanto, ao analisar as linhas 10 e 11, percebo que demonstro que não estou confortável com a situação ao afirmar que os alunos pudessem estar “rindo da pergunta do colega e me olhando esperando alguma atitude mais severa ou algum tipo de demonstração de medo ou sei lá”. Compreendo, nesse trecho, que esteja emergindo uma crença referente ao papel do bom professor, o que de certa forma me deixa insegura, através da expressão “sei lá” demonstro que não sei o que estou fazendo, não tenho a certeza se meus atos estão corretos.

Após a constatar a presença da crença sobre o bom professor emergindo novamente em minhas narrativas (conforme apontado no diário 4) considero que tal crença seja uma de minhas centrais e mais enraizadas, de estimacão (Dewey, 1933) ou grudentas (Benesch; 2012; 2017). A partir do momento em que não tinha o conhecimento e nem ao menos imaginava que essa seria uma de minhas crenças e preocupações em meu fazer pedagógico, não refletia sobre essa forma de agir. Acredito ter agido de acordo com o que Kramsh (2003, p. 111) assevera sobre o que fato de “as crenças não só representam uma realidade social, mas constroem essa realidade”, pois ao mesmo tempo em que estamos construindo nossas crenças, elas também têm o poder de nos construir ou de nos reconstruir socialmente e historicamente.

Senti-me intrigada a compreender o que podemos entender como “bom professor” nos dias atuais. Dentre as minhas leituras, deparei-me com o artigo de Bagio *et al.* (2019) que apresenta uma problematização acerca das influências sobre o que é ser bom professor no século XXI. De acordo com as autoras, considerando os quatro pilares propostos por Delors (2006) – aprender a: ser, fazer, conhecer e viver com os outros – ser um bom professor só será possível se transcendermos quaisquer amarras vinculadas ao método tradicional e, ao buscarmos o fortalecimento da interação, da humanização e ao disseminar a importância do aprender colaborativamente.

Ao pensar no papel do bom professor, considero ser possível compreender os sentimentos de insegurança e medo, a partir do conceito de Palmer (1998, p. 2) que alega que “Nós ensinamos quem nós somos”, além de também mencionar a questão da vulnerabilidade e nossas práticas de ensino, afirmando que “ensinar é um exercício de vulnerabilidade diário” (Palmer, 1998, p. 17). Confesso que após a escrita desses diários e durante a análise, a partir dos estudos sobre minhas próprias crenças consigo entender perfeitamente que apenas agi com o meu coração, com base no que sou e nas minhas crenças de que um bom professor deva tentar

incluir o aluno, independente da situação, entretanto, no momento da escrita, eu ainda não tinha esse conhecimento e me sentia insegura quanto às minhas atitudes tomadas.

Contrastando meu quinto planejamento, a expectativa, com o quinto diário, a realidade, observei que novamente a minha crença sobre a forma como a aprendizagem deve ocorrer é construída entre as linhas 15 e 16, quando faço o preenchimento da ficha com os meus dados para utilizar como exemplo, além de permitir que os alunos se organizem em duplas, podendo ajudar-se mutuamente.

Essa crença aparece recorrentemente em todos os meus diários e conforme citado anteriormente, a considero como uma de minhas crenças centrais, (Barcelos, 2007). Percebo que ela é interconectada com outras, o que, segundo Barcelos (idem), torna mais fácil a comunicação entre elas, impactando de forma maior em outras crenças. Além disso, ela é mais ligada à minha identidade; pode ser compartilhada com outros profissionais e; possui, certamente, relação direta com minhas experiências vividas.

Tudo o que relatei até então aponta para o entendimento de que a preparação do professor para essas situações que fogem do controle traz à tona novamente a minha crença referente ao bom professor, uma crença que está sendo revelada diante das minhas problematizações expostas em meus diários. São inquietações que de certa forma chacoalham meu sistema de crenças e me fazem questionar: Será que um bom professor precisa ter o controle?

3.2.11 Diário reflexivo 6: expectativa

No sexto diário, além de traçar meus planos e expectativas relatei o desconforto da aula anterior. Com isso, mais uma vez fui “incomodada” por minha crença sobre ensinar a adultos e sobre o que e como ensinar em turmas de EJA. Nesse diário também revelei como as tomadas de decisões são imbricadas com minhas crenças.

Em meus planejamentos (expectativa) no sexto diário reflexivo, destaco o primeiro parágrafo, entre as linhas 3 e 5, onde ao mencionar que “fiquei sem saber como seguir, senti-me pouco frustrada e perdida, sem saber como atingir esses adultos”. Verifico que deixei emergir novamente a minha crença referente ao medo de dar aula para os alunos da EJA, que considerava anteriormente já ter sido “superada”, principalmente quando friso que eles “talvez estivessem tentando ‘brincar’ ou ‘testar’ a minha paciência”. Isso emerge por meio do uso dos

verbos destacados “brincar” e “testar”, fazendo-me refletir sobre a minha insegurança estar relacionada à crença sobre o medo. Além disso, demonstro preocupação ao tentar imaginar quais seriam as intenções dos alunos.

Conforme mencionado no diário anterior, percebo que hoje, após ter me dedicado aos estudos sobre minhas crenças e a relação delas com as minhas tomadas de decisões em sala de aula me compreendo de uma forma mais clara e percebo que essa vulnerabilidade do professor (Palmer, 1998), que inicialmente tanto me assustava, nos dias atuais sinto-me capaz de perceber e compreender que faz parte da realidade e do cotidiano de um professor.

Diário 6 – Expectativa – 04/09/2022	
L1	Na aula desse dia, depois da última reflexão que tivemos, onde fui questionada sobre o emprego de “chefe” se referindo ao chefe da quadrilha do local onde a escola está localizada, confesso que fiquei sem saber como seguir. Me senti um pouco frustrada, perdida, sem saber se tenho como atingir esses adultos, que talvez estivessem tentando “brincar” ou “testar” a minha paciência.
L2	
L3	
L4	
L5	
L6	Resolvi que precisava voltar ao verbo <i>to be</i> , formar frases afirmativas, negativas e interrogativas, utilizando as profissões que tínhamos estudado ou qualquer outra que eles se sentissem curiosos e desejosos a incluir em nossas frases.
L7	
L8	
L9	Pensando nessa questão de sentimentos sobre os envolvidos em sala de aula, resolvi levar também alguns “feelings” ou sentimentos para ser explicado em inglês, já que também caberia nessa aula, de utilização do verbo <i>to be</i> .
L10	
L11	
L12	Começaria com “I am happy to be your teacher”, explicaria o que significa e pediria que eles montassem frases usando o verbo <i>to be</i> e os sentimentos que eu deixei no quadro, mesmo que fique para casa e só possamos falar sobre isso na aula seguinte.
L13	
L14	

Minha crença acerca do ensino estruturalista aparece fortemente em minha narrativa no presente diário. É intrigante e paradoxal a forma como menciono que “resolvi que precisava voltar ao verbo *to be*”. Causa-me um desconforto perceber que mesmo após ter afirmado que passei por um processo reflexivo devido a situação vivida em sala de aula, eu ainda resolvo voltar às questões gramaticais, demonstrando dessa forma que esta trata-se de uma crença central (Rokeach, 1968) e de estimação (Dewey, 1933) em minha prática de ensino. De acordo com Rokeach (1968) e Woods (1996), quanto mais centrais forem as crenças, mais difícil será a possibilidade de mudá-las, uma vez que tal mudança exigiria que todo o sistema fosse mudado ou readaptado.

A crença da qual não abro mão e ostento com orgulho é a de que ensinar demanda amor. Entre as linhas 9 e 11 ao propor uma atividade sobre “feelings” após o questionamento do meu aluno que tanto mexeu comigo, demonstra que realmente parece ser importante para mim trabalhar essas questões relacionadas ao modo como meus alunos se sentem em minhas aulas.

Nesse caso encontro-me novamente coadunada a Freire (1967, 1996, 1997, 2000, 2011) e a Barcelos (2019) no que se refere ao amor pedagógico. Sobre esse conceito, Barcelos (idem) afirma que

O amor pedagógico pode ser definido como um processo [...] que inclui a autorregulação, escolha, colaboração, compromisso de interdependência e instrução individualizada. [...] também é político-social, contextual e envolve trabalhar pela: democracia, cidadania, diálogo, inclusão, respeito, justiça, integridade, e integração de pensamento crítico. (Barcelos, 2019, p. 24).

A partir da citação acima e analisando a ação tomada em sala de aula sobre falar sobre sentimentos, consigo fazer uma relação entre ela, a amorosidade e a educação libertadora (Freire, 1992), a partir da qual a aprendizagem é construída de forma dialógica havendo respeito às diferenças entre todos os sujeitos envolvidos neste processo.

3.2.12 Diário reflexivo 6: realidade

Deixei para escrever o diário contando a minha visão sobre o que aconteceu na realidade em minha aula no dia 06 de setembro, última aula mencionada aqui neste trabalho. Nele foi possível perceber entre as linhas 3 e 5 que o clima na sala de aula era de descontração, sinalizado pelas palavras “muita risada”. Entendo que me sinto satisfeita, já que para mim, que tenho a crença sobre a importância da ludicidade é algo importante ter alunos sorrindo e se divertindo durante as aulas.

Diário 6 – Realidade – 06/09/2022		
L1	Comecei a aula fazendo um questionamento aos alunos sobre as profissões que conversamos, fomos colocando todas no quadro e eu fui escrevendo em inglês também, ao mesmo tempo que pedia que eles tentassem ler comigo. Momentos assim são sempre de muita risada, eles sentem muita vergonha, pois ficam em busca de uma pronúncia correta.	
L2		
L3		
L4		
L5		
L6		Pegando gancho nessa questão, comecei a falar com eles sobre a síndrome do falante nativo e pedi que colocassem em mente que o inglês que falamos será sempre um inglês brasileiro, ou seja, não temos e nem temos que ter a intenção de encontrarmos uma pronúncia perfeita, afinal de contas, que pronúncia seria essa? Se vários países possuem a língua inglesa como língua oficial e não somente os Estados Unidos e Inglaterra.
L7		
L8		
L9		
L10		
L11		

L12	Fugindo completamente da minha ideia inicial, mas tentando aproveitar uma
L13	situação intrigante que aconteceu em sala (um puzzle), conforme a Prática
L14	Exploratória, pedi que eles se dividissem em duplas, nesse dia tínhamos 12 alunos em
L15	sala, liberei a minha internet de dados para eles e pedi que fizessem uma pesquisa em
L16	sala sobre quais países falam inglês.
L17	Conseguimos terminar essa atividade, os alunos se mostraram muito surpresos
L18	por descobrir que tantos países tem a língua inglesa como oficial, como países
L19	africanos. Uma maior reflexão vai ficar para a próxima aula.

Entre as linhas 6 e 15 destaco que a partir de uma reflexão que surgiu em sala de aula, a saber, a demasiada preocupação dos alunos com a pronúncia, resolvi abordar a síndrome do falante nativo e dialogar com eles sobre a quantidade de países que são falantes da língua inglesa. Tal atitude revela uma decisão interativa, de acordo com Clark e Peterson (1986) que são as tomadas durante a sala de aula, novamente trazendo à tona uma mudança em minhas tomadas de decisões e planejamento, uma vez que o planejado para esse dia seria dialogarmos sobre a forma como nos sentíamos em relação à aula.

Minha crença sobre a dificuldade de ensinar na escola pública, assim como todo o medo e desconforto que essa crença causa, é reforçada nas linhas 13 e 14, quando enfatizo que liberei a minha internet para que os alunos pudessem realizar a pesquisa. Liberar minha internet paga com meu salário fortalece minha crença referente às dificuldades encontradas pelo professor da escola pública, reforçando dessa forma o drama sobre o ensino de LE em nossas escolas públicas, como afirmam Cox e Assis-Peterson (2008).

Recordo-me da sensação de dever cumprido, ao afirmar que consegui finalizar a atividade com os alunos, independente das dificuldades encontradas. Destaco que a discussão poderia ser levada mais a fundo nas próximas aulas, porque como professores, sabemos que o diálogo precisa estar sempre presente e que sempre teremos algo novo a aprender, além de a ensiná-los.

3.3 Narrativas visuais

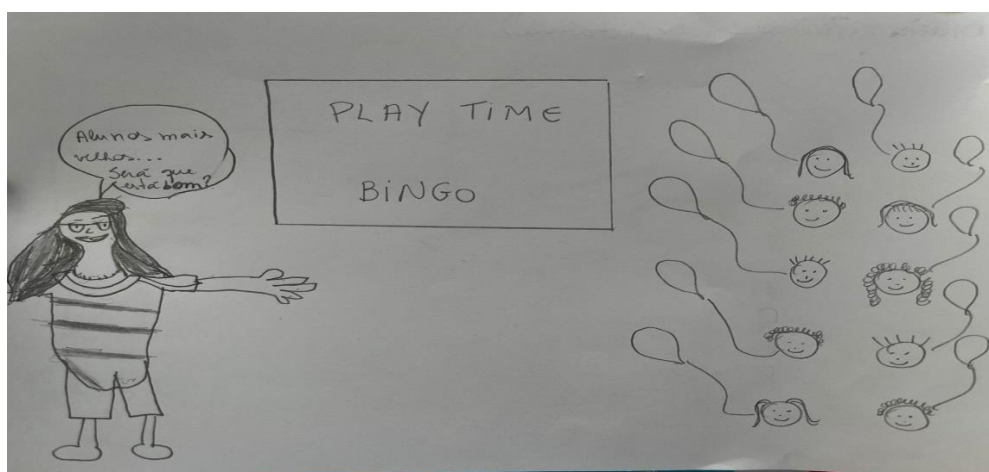
Após a redação da expectativa e da realidade do meu primeiro diário reflexivo, entre os dias 25 e 28 de julho de 2022, tive um encontro com minha orientadora. Nesse encontro, minha orientadora me indagou por que tinha conduzido a aula de forma diferente do que tinha planejado. Respondi que não sabia verdadeiramente o que me levava a agir daquela forma, pois

a única coisa que podia pensar era nas imagens do que havia ocorrido. Minha orientadora sugeriu que eu desenhasse a cena que eu tinha claramente em minha cabeça. Fui um tanto relutante, visto que não tenho muita habilidade para desenhar. Entretanto, durante a categorização dos dados que já tinha, compreendi que faltava algum detalhe, o que novamente não era exato, por isso resolvi elaborar os desenhos como dados sob a forma de narrativas visuais. No início, reitero não ter me sentido à vontade com essa ideia, uma vez que não me considero uma boa desenhista, algo perceptível através dos desenhos feitos por mim. Após a confecção e análise dos mesmos, pude perceber tamanha riqueza que as narrativas visuais acrescentaram à compreensão da forma como interpretava o que ocorria.

Antes de dar início a análise das narrativas visuais, saliento que lancei mão de 12 narrativas imagéticas ou visuais que ilustram a minha interpretação acerca dos 6 diários reflexivos que foram elaborados, divididos entre expectativa e realidade, totalizando 12 diários reflexivos. Os desenhos foram feitos após o início das análises dos diários, portanto, eles constituem instrumentos de interpretação dos dados.

Conforme podemos observar no primeiro desenho confeccionado, referente à expectativa do meu primeiro dia de aula, eu me retrato sorridente e de braços abertos, demonstrando receptividade para com os meus alunos que, por sua vez, estão portando sorrisos em seus semblantes, além de estarem organizados em grupos, todos com as bolas em mãos, que fazem parte de uma dinâmica que foi executada neste primeiro dia de aula que ao meu ver ilustra uma crença relacionada à importância da ludicidade no contexto educacional, já citada anteriormente.

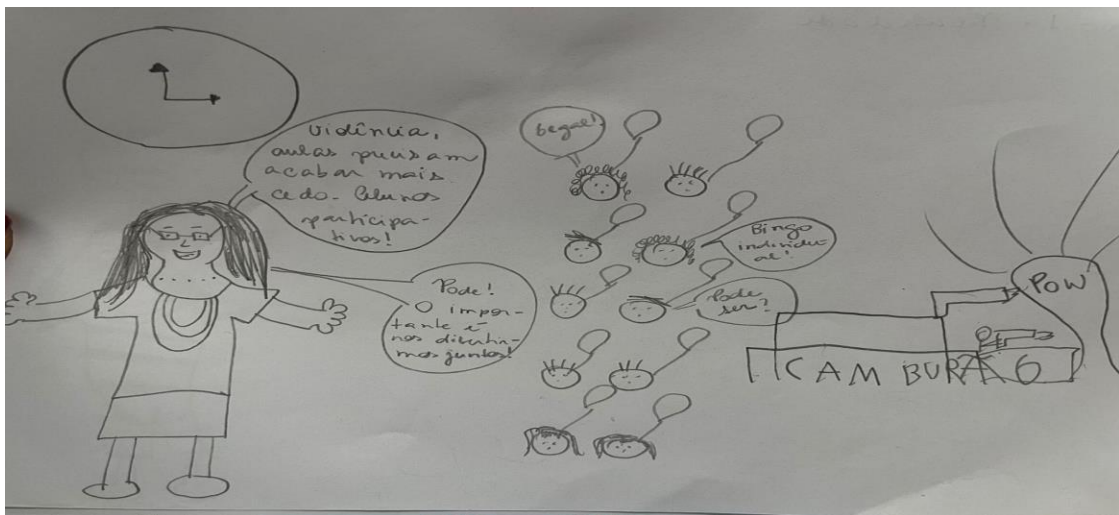
Figura 1 - Diário 1 – Expectativa



Ao analisar o desenho cujo objetivo era ilustrar os alunos, partindo do princípio de que esta narrativa visual se refere à minha expectativa, percebo que são as melhores possíveis: construir uma história de ensino-aprendizagem de alunos e professora felizes. Todavia, é possível identificar que me mostro apreensiva com o fato de dar aulas no contexto da EJA ser uma novidade em sua vida, o que pode ser observado através do balão pairando em sua cabeça, com os dizeres “Alunos mais velhos... será que está bom?”. Através da escolha lexical do adjetivo “mais velhos” reflete um pouco de minha crença sobre o medo de ensinar para os alunos da EJA, já que me retrato questionando “será que está bom?” e isso demonstra minha insegurança quanto ao bom andamento da aula e do engajamento dos alunos, fato já apontado durante a análise dos diários reflexivos.

Na segunda narrativa visual, ainda correspondente ao primeiro diário, faço referência à realidade encontrada em sala de aula, pois estava retratando o que realmente aconteceu como resultado do meu planejamento.

Figura 2 – Diário 1 – Realidade



Ao observar o desenho de um relógio na parede representando minha preocupação com o tempo, algo que não tinha aparecido na expectativa e que tem como objetivo criticar o curto espaço de tempo que possuímos em sala de aula com os nossos alunos, permito que a primeira crença emergente relacionada às dificuldades encontradas pelos professores da rede pública de ensino desponte. É fato que, na EJA, as aulas já são curtas e devido à violência local, também representada neste desenho através do camburão da polícia militar e de uma imagem que ilustra algo que entendo como uma explosão, reforça minha crença que a escola pública demanda

maiores desafios para o professor. Nesse dia foi necessário ter a aula ainda mais reduzida, já que precisaríamos sair mais cedo.

Por um outro lado, uma crença central no meu agir é que a de que o afeto deva estar sempre presente na educação. A professora do desenho segue de braços abertos, demonstrando afeto e receptividade para com os seus alunos e conforme o trecho inserido no balão de diálogo saindo de sua cabeça “Violência, aulas precisam acabar mais cedo. Alunos participativos!”. Eu pude compreender que apesar das dificuldades encontradas, estou satisfeita e acredito que o bom resultado da aula, foi devido à participação dos alunos. Sobre os alunos, observamos que eles continuam agrupados. Isso significa que podemos interpretá-los como um grupo unido que trabalha de forma colaborativa. Todavia, considero importante salientar que um dos alunos diz “Bingo individual”, que vai de encontro da minha crença que devo planejar atividades em pares. Fui levada a tomar uma decisão e não posso dizer se no evento essa mudança de ação alterou a forma como entendia que as atividades deveriam ser desenvolvidas.

Há um segundo balão em que professora responde que “Pode, o importante é nos divertirmos juntos!”, revelando minha crença sobre a ludicidade, já que ao invés de dizer que o que importa é aprender, informo que é a diversão o mais importante. A crença de que aprender pode e deve ser divertido foi construída de forma tão forte que se sobrepõe à crença de que o processo de ensino e aprendizagem é construído de forma conjunta. Nesse evento, a mudança de decisão e planejamento, ao permitir que seus alunos participassem da brincadeira de forma individual, ao invés do que havia sido previamente planejado, aponta uma reflexão-na-ação (Schon, 1983) e me permite entender que a reflexão pode me ajudar mais do que minhas crenças.

A partir dessa análise pude começar a gerar entendimentos sobre a minha segunda pergunta de pesquisa, sobre a possibilidade de uma relação de influência entre as crenças e as tomadas de decisão. Entendo dessa forma que, sim, dentro da minha prática de ensino foi possível não só observar as minhas crenças centrais como também perceber que elas moldam o meu fazer pedagógico, por meio das quais faço o meu planejamento. No entanto, percebo que a reflexão-na-ação, ao ser solicitada pelos meus alunos sem qualquer tipo de contestação ou demonstração de insatisfação, conduz-me a sobrepor a crença de que a aprendizagem é construída em conjunto, portanto, o que os meus alunos querem viver em sala de aula é o que eu preciso incluir nas minhas práticas pedagógicas.

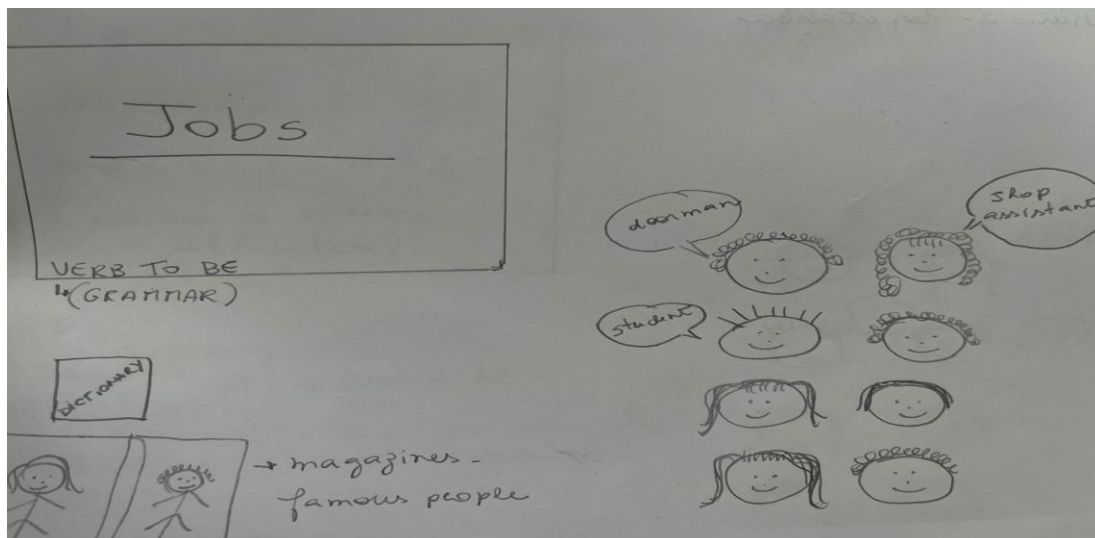
Dando início à análise da segunda narrativa visual, referente aos meus planejamentos (expectativa) no segundo diário, a primeira informação que chama a minha atenção é o fato de não ter a imagem da professora retratada na ilustração, o que me leva a perceber que em meus

planejamentos o foco estaria totalmente voltado para os alunos, que desempenham papel central em minha sala de aula.

Destaco no quadro, o texto escrito “verb to be”, que ilustra uma de minhas crenças centrais (Rokeach, 1968) sobre a importância do ensino estruturalista. Entretanto, ao observar os desenhos que representam os alunos, pude observar que alguns deles estão dizendo suas profissões em inglês, o que me remete à crença sobre a importância da inserção da realidade dos alunos em minhas aulas.

Conforme afirma Bandeira (2003) “[as crenças] são consideradas princípios filosóficos que orientam a prática do professor”, portanto, a partir da relação entre ambas as crenças planejo minhas ações com base no desenvolvimento social da minha aula, que apesar de ter foco na estrutura, trabalha vocabulário a partir de fotos de pessoas famosas e da realidade dos meus alunos, que por já serem adultos, fazem parte do mercado de trabalho e podem contribuir grandemente com suas experiências vividas.

Figura 3 – Diário 2 – Expectativa

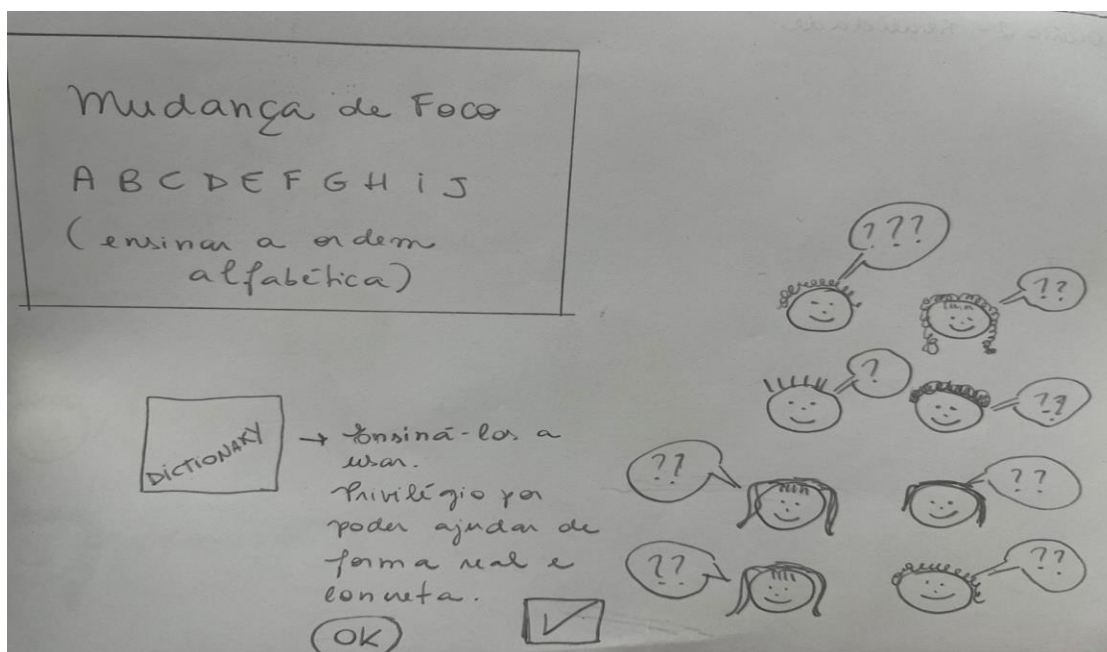


Em contrapartida ao que estava previamente planejado, ao observar a narrativa visual (figura 4) referente à minha percepção acerca da realidade vivida em sala de aula, observo que no quadro encontro o texto “Mudança de foco”, além do alfabeto e da informação “ensinar a ordem alfabética” entre parênteses. Além disso, os alunos dessa vez estão todos com pontos de interrogação em suas falas, deixando claro que não estavam entendendo o que estava sendo proposto. Ademais, além de novamente não encontrarmos a figura da professora retratada, percebemos que há um destaque sendo dado ao dicionário contendo informações referentes à

necessidade de ensinar os alunos a utiliza-lo, além de minha satisfação por ter a oportunidade de ajuda-los de forma real e concreta.

Após descrever o que é possível ser observado na figura 4, destaco que através da conexão entre as minhas crenças sobre o ensino reflexivo e sobre a importância da realidade dos meus alunos em sala de aula, tomei a decisão de mudar o foco e replanejar a aula ao perceber que eles não tinham o conhecimento sobre o uso do dicionário, considero-me alinhada à Celani (2001), ao compreender que a educação e o ensino reflexivo têm o poder de emancipação e apresentam como objetivos aperfeiçoar a prática, além de incitar a racionalidade e a autonomia dos docentes e discentes, bem como do conteúdo que eles ensinam/aprendem.

Figura 4 – Diário 2 – Realidade



Durante o diário de número 3, inicio a minha narrativa sobre a expectativa (meus planejamentos) contendo uma crítica à violência local uma vez que devido a esse fator contextual externo precisei ficar ausente da minha turma por uma semana, o que de certa forma causou uma ruptura no desenvolvimento do conteúdo que estava sendo ministrado.

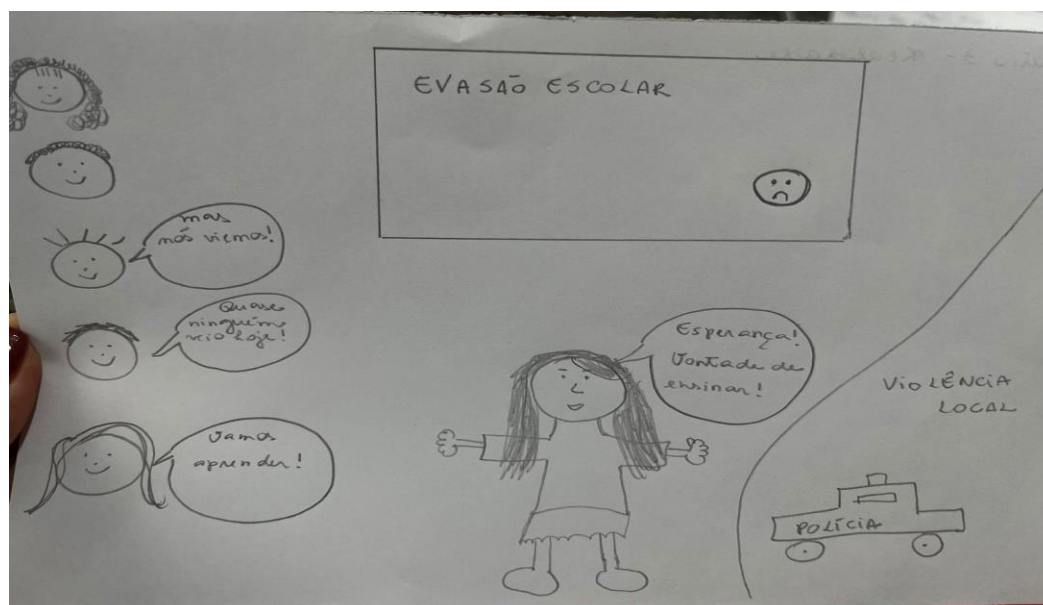
Figura 5 – Diário 3 - Expectativa



Na figura 5, que ilustra a expectativa do diário, podemos observar a representação da violência local, que reforça a minha crença que há muita violência na escola pública, através do desenho de um carro de polícia e de armas. Ademais, volto a me incluir no desenho e reforço com um comentário no balão acerca da consequência da violência em seu planejamento. Destaco que os alunos parecem estar sorrindo e engajados, participando ativamente da atividade e a professora, apesar da fala contendo um teor crítico também encontra-se sorrindo e de braços abertos, revelando a minha crença sobre a aprendizagem sendo construída de forma conjunta, além da promoção de um ambiente acolhedor aos alunos.

Da mesma forma, a figura 6, referente à realidade do diário de número três, retrata a violência local e traz como elemento principal em destaque no quadro, a informação “evasão escolar” além de um *smile* triste, que deixa emergir o quanto a minha crença referente à violência local vem sendo fortalecida com base nos acontecimentos que me cercam e como essa realidade me deixa triste, uma vez que preciso mudar os planos e repensar sobre as minhas ações por este motivo.

Figura 6 – Diário 3 – Realidade

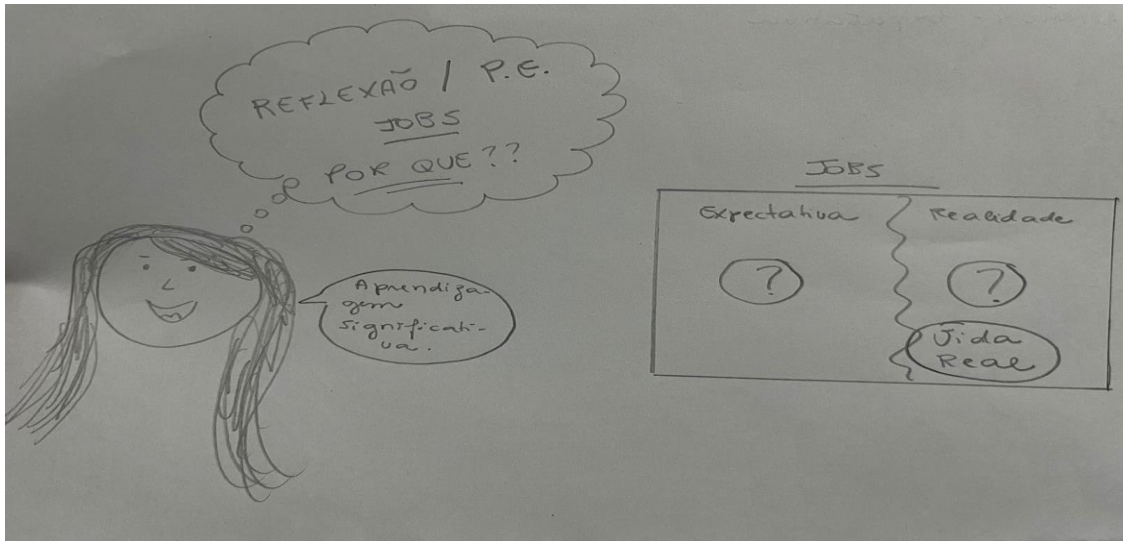


Apesar da carinha triste, retrato-me de braços abertos e sorrindo, utilizando uma frase motivacional sobre esperança e a vontade de exercer minha profissão. Os alunos também encontram-se sorrindo apesar de preocupados com o número de colegas que estavam em aula nesse dia, porém aparecem como se estivessem motivando uns aos outros. Mais uma vez deixo emergir a crença que a aprendizagem construída de forma conjunta é mais eficaz, porque em sala não aprendemos somente os conteúdos programáticos, pelo contrário, aprendemos uns com os outros e sobre os outros para que possamos conviver em harmonia, tendo conhecimento sobre o papel que representamos na sociedade.

Durante a análise da narrativa visual da figura 7, referente ao meu planejamento do diário de número quatro, destaco que, no quadro ao abordar o tema *jobs* (profissões), pretendia trabalhar utilizando as ideias de expectativa e realidade, buscando a reflexão com os meus alunos sobre suas carreiras atuais e quais profissões gostariam de ter exercido caso tivessem a oportunidade. Na imagem, apareço como sempre sorridente e dessa vez há dois balões ligados a mim, um que retrata uma fala sobre aprendizagem significativa e outro ilustrando o pensamento, trazendo em si a questão da reflexão que seria trabalhada com base nos princípios da PE, em busca do desenvolvimento de todos os envolvidos no ambiente escolar. Vieira-Abrahão (2002) reforça a importância do ensino reflexivo, afirmando que se trata de um processo trabalhoso, que exige dedicação, além de modificações na forma de pensar e agir, bem como a adoção, por parte do professor, de uma visão crítica quanto ao seu próprio desempenho, colocando em questão e confrontando suas próprias crenças. Alinho-me à Vieira-Abrahão

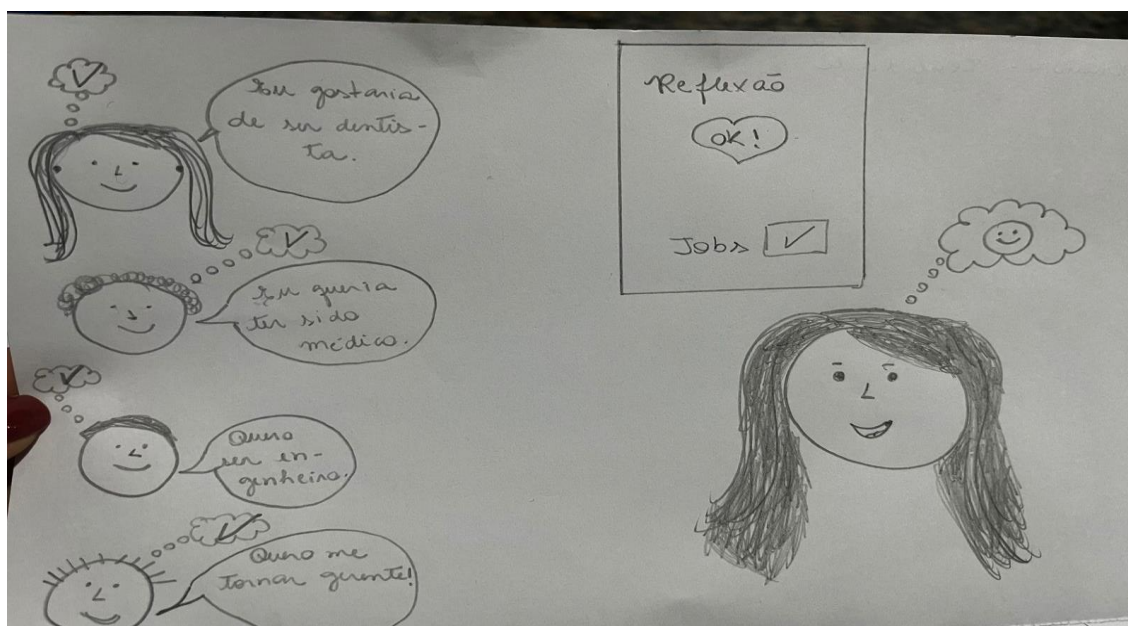
quando me proponho a trabalhar as profissões com base em minha crença quanto à importância da inserção da realidade dos meus alunos durante as aulas e além disso, pretendo promover a ideia da esperança, de que caso eles queiram, eles podem mudar suas realidades de vida.

Figura 7 – Diário 4 – Expectativa



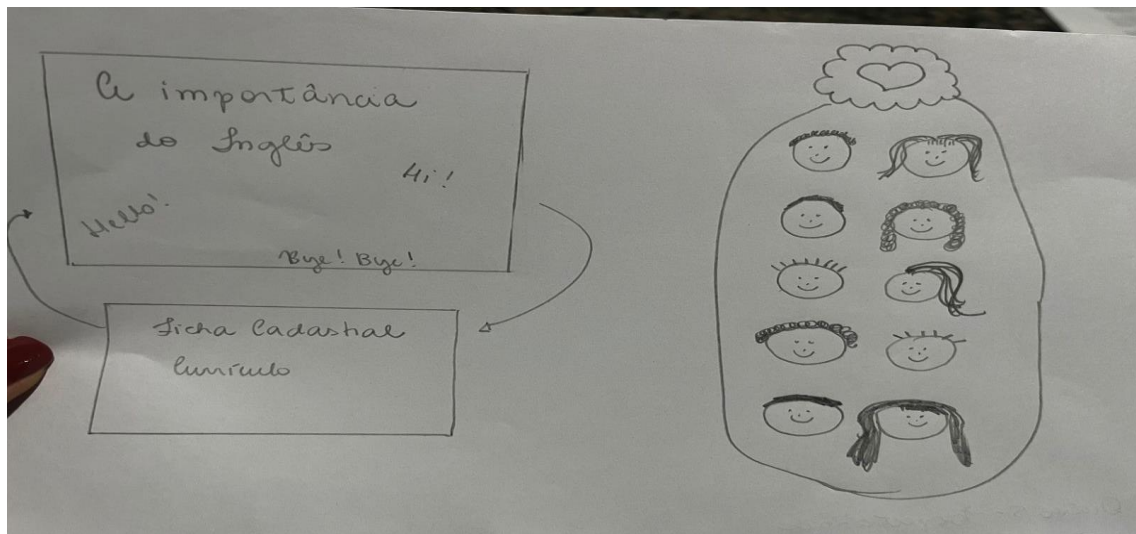
Na narrativa visual do diário 4, referente à realidade, retrato de forma positiva o que de fato ocorreu nessa aula. Embora na análise do diário 4 (realidade) ter observado uma preocupação referente à evasão escolar, na narrativa visual (figura 8) não retrato isso, o que me leva a compreender que o saldo foi de fato positivo e que as minhas crenças sobre o ensino reflexivo e inserção da realidade dos meus alunos se sobrepõem aos fatores contextuais externos que preciso lidar e meu dia a dia enquanto professora da EJA.

Figura 8 – Diário 4 – Realidade



A narrativa visual (figura 9) ilustra a minha interpretação acerca do planejamento (expectativa) no diário de número cinco e, conforme podemos observar, todos os alunos estão sorridentes, apresentando um coração em meio a eles o que me remete a crença sobre a amorosidade e o afeto em sala de aula, além da minha crença primária (Soares e Bejarano, 2003) sobre a aprendizagem sendo construída em conjunto, uma vez que os alunos estão todos agrupados. Além disso, no quadro há o destaque dado à importância da língua inglesa, tomando como base ainda a questão das profissões, dessa vez os alunos precisarão preencher uma ficha cadastral com seus dados na LE, emergindo a minha crença sobre a inserção da realidade dos alunos, além da prática reflexiva quando abordaremos a importância da LI.

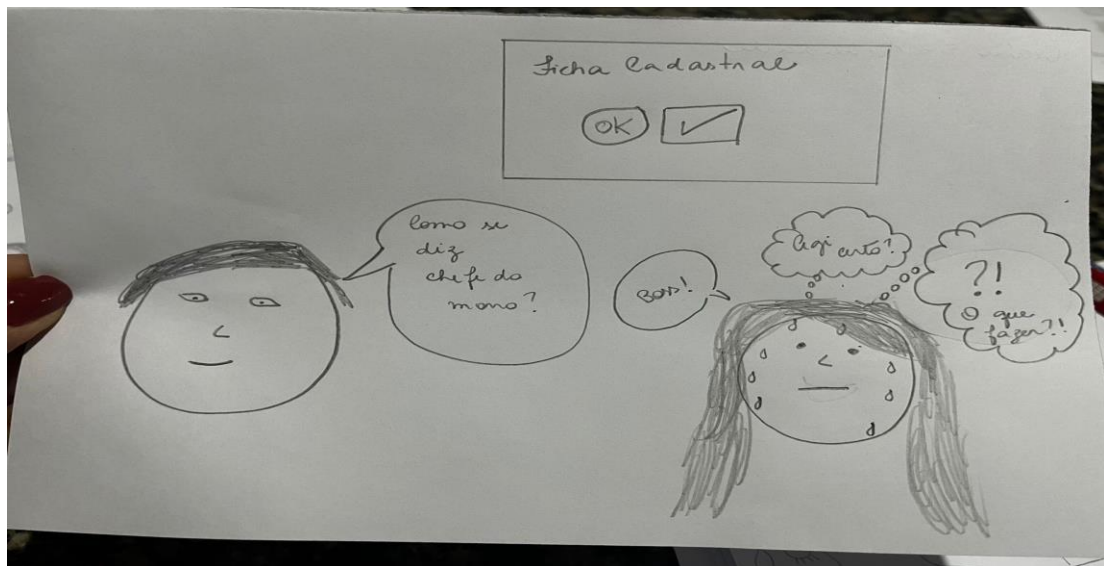
Figura 9 – Diário 5 - Expectativa



Indo de encontro à minha expectativa de que tudo ocorreria bem, ou de que teria o controle da aula, sou remetida à minha crença quanto a ser um bom professor, na narrativa visual (figura 10) sobre a realidade do diário de número 5. Destaco a representação de apenas um aluno e da professora, aparentemente nervosa, transpirando e se perguntando se agiu de forma correta, mais uma vez remetendo-me à minha crença acerca do bom professor. O motivo do meu nervosismo justifica-se na fala do aluno que me questiona sobre a profissão “chefe do morro” e a minha insegurança está baseada no fato de não me sentir preparada naquele momento para lidar com a vulnerabilidade que a nossa profissão nos deixa.

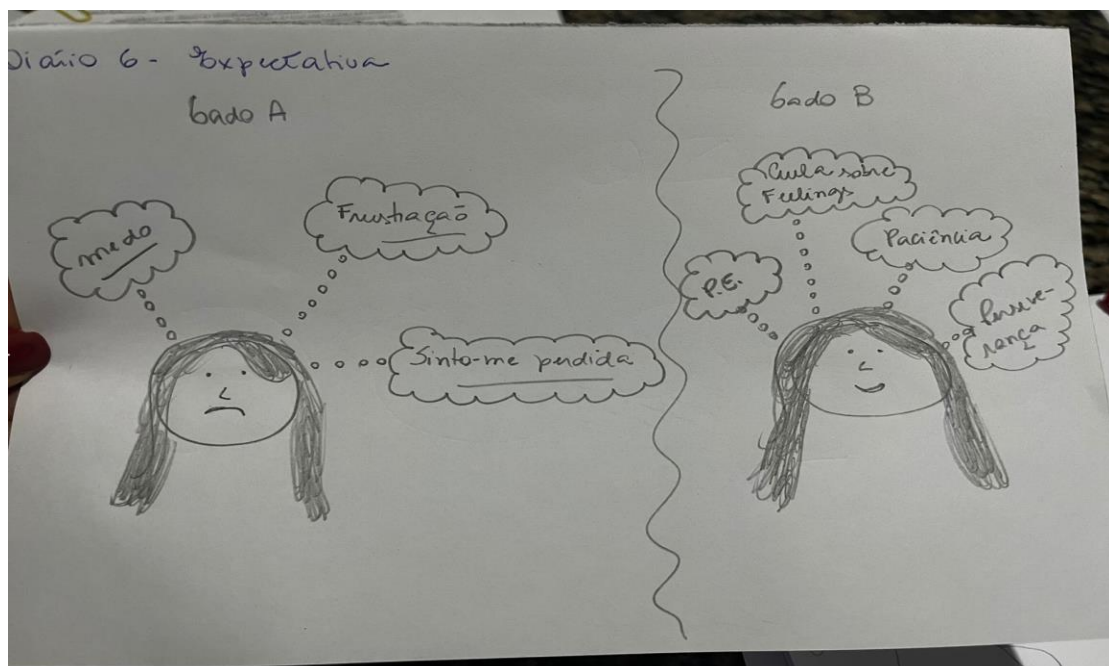
Conforme Barcelos (2006, p. 26) afirma, nem sempre agimos de acordo com o que acreditamos, portanto naquela ocasião, considero que não tinha o entendimento necessário acerca das minhas crenças e por não saber como abordar essa questão de uma forma mais crítica, apenas agi como se fosse algo natural, seguindo o meu coração e a minha crença sobre o bom professor, apesar de ainda não estar ciente sobre a existência dessa crença e do quanto ela pode vir a influenciar em minhas decisões em sala de aula.

Figura 10 – Diário 5 – Realidade



Na narrativa visual (figura 11) sobre a expectativa do diário 6, retratei a minha crença referente ao medo de dar aulas para os adultos com base no episódio vivido a partir do questionamento do meu aluno. Como podemos observar na figura, lanço mão dos lados A e B para ilustrar o paradoxo entre a frustração que demonstro sentir e a esperança em desenvolver um trabalho baseado nas emoções vivenciadas em sala de aula com meus alunos.

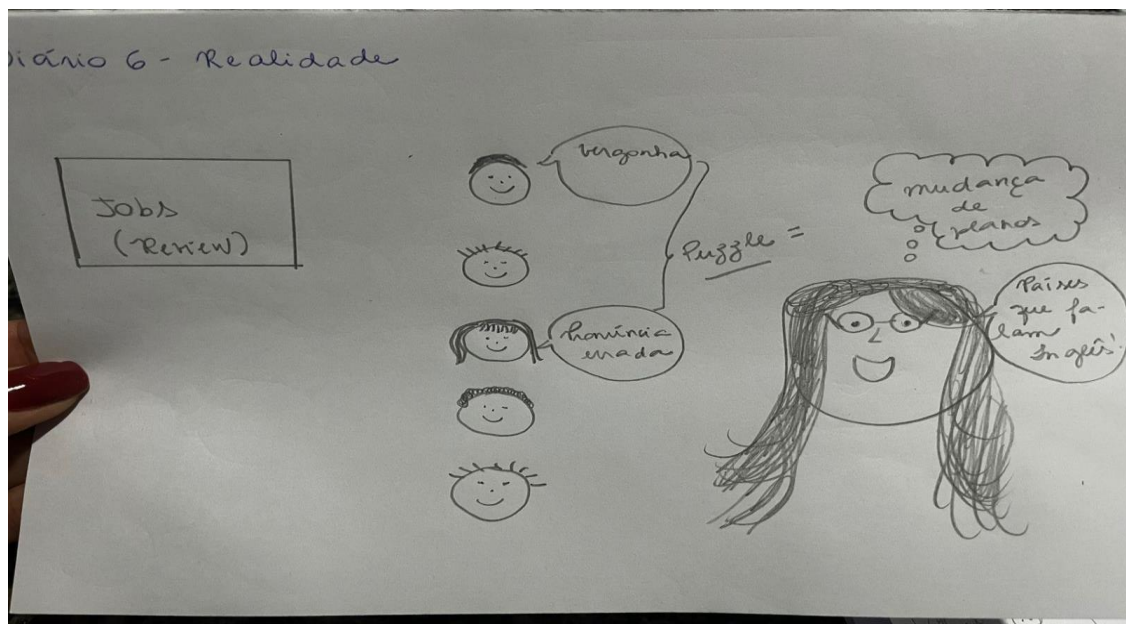
Figura 11 – Diário 6 - Expectativa



A partir da análise da figura 11, assim como durante a análise do diário observei que a minha crença referente ao ensino reflexivo e a inserção da realidade dos meus alunos seguem mostrando-se como centrais (Rokeach, 1968) em minha prática de ensino.

Finalizando a análise das narrativas visuais observei na realidade do diário 6 que a partir de um puzzle gerado em sala de aula através da preocupação excessiva quanto à pronúncia, mudei completamente o foco da aula, tomando essa decisão com base na minha crença sobre a importância do afeto e da amorosidade em sala de aula, uma vez que ao ouvir os meus alunos, estou dando importância aos seus sentimentos e buscando tornar o ambiente acolhedor. Os alunos são retratados felizes e engajados, apesar de sentirem-se envergonhados com relação a pronúncia na LI. Eu me retrato com um grande sorriso no rosto informando que a partir da questão intrigante que surgiu em sala, seria feita uma pesquisa sobre os países falantes de língua inglesa.

Figura 12 – Diário 6 - Realidade



REFLETINDO SOBRE OS RESULTADOS

We Teach Who We Are [...] As I teach, I project the condition of my soul onto my students, my subject, and our way of being together. The entanglements I experience in the classroom are often more or less than the convolutions of my inner life. Viewed from this angle, teaching holds a mirror to the soul. If I am willing to look in that mirror, and not run from what I see, I have a chance to gain self-knowledge and knowing myself is as crucial to good teaching as knowing my students and my subject.

Parker J. Palmer

No presente capítulo apresento minhas considerações finais, retomando as perguntas de pesquisa que foram propostas neste trabalho, com a finalidade de respondê-las. Os resultados sugerem que minhas atitudes em sala de aula possuem relação direta com as minhas crenças centrais (Dewey, 1933; Barcelos, 2007) e periféricas (Pajares, 1992), além do caráter paradoxal e contraditório (Barcelos e Kalaja, 2003) de algumas delas, conforme mencionado durante as análises. Foi possível destacar também a importância da reflexividade (Schön, 1983, 1992; Dewey, 1933) no processo de formação dos professores, uma vez que a partir da busca por entendimentos acerca de minhas próprias crenças tenha sido possível ressignificar a minha prática no ensino de LI na escola pública.

Quais crenças emergem em meu discurso como professora de Inglês na EJA?

Através dos registros gerados e analisados, os resultados apontaram dez crenças que emergiram nos diários e narrativas visuais. Dentre elas estão as (i) crença sobre a importância da ludicidade em sala de aula; (ii) crença sobre a importância da construção da aprendizagem em conjunto; (iii) crença sobre as dificuldades do professor da rede pública de ensino; (iv) crença sobre a violência local; (v) crença sobre o medo de ensinar para alunos da EJA; (vi) crença sobre o ensino estruturalista, preocupação com a gramática; (vii) crença sobre a importância do ensino reflexivo; (viii) crença sobre a necessidade de inclusão das experiências de vida dos alunos nas aulas, (ix) crença sobre a amorosidade e afetividade; (x) crença sobre a idealização do bom professor.

Destaco que, dentre as crenças encontradas em minhas narrativas, sete delas podem ser consideradas como minhas crenças centrais (Rokeach, 1968) ou de estimação (Dewey, 1933), são elas: a crença sobre a importância da ludicidade em sala de aula; sobre a construção da aprendizagem em conjunto; sobre o ensino estruturalista (gramática); sobre a importância do ensino reflexivo; sobre a necessidade de inclusão das experiências de vida dos alunos nas aulas; sobre a amorosidade e afetividade e por último a crença sobre a idealização do bom professor. Classifico-as como centrais coadunando-me à Barcelos (2007, p. 117) através da metáfora de Rokeach (1968) que assevera que “as crenças centrais são mais interconectadas com as outras, [...] se comunicam mais entre si, [...] trazem mais consequências para outras crenças.” Devido a centralidade dessas crenças, é notório que as mesmas permeiam por toda a minha prática e foram reveladas em diversos momentos explorados aqui, através dos instrumentos de pesquisa utilizados nessa investigação.

Durante os meus diários reflexivos e narrativas visuais é inegável a percepção de que essas crenças estão interligadas e que todas elas convergem para um bem comum, que no caso seria a minha prática pedagógica realizada da forma como acredito que um bom professor precise agir em sala de aula, portanto, ficou claro perceber que para mim, um bom professor precisa levar dinamismo e ludicidade às suas aulas, disseminar a importância da aprendizagem colaborativa, aprender sobre a gramática de forma contextualizada, refletir sobre os assuntos abordados e a relação com as vidas de todos os envolvidos no ambiente escolar, incluir a bagagem cultura trazida pelos alunos, ser empático, atencioso, procurando resgatar o que os alunos tem de melhor, seguindo a concepção freiriana sobre amorosidade e afetividade.

Com relação as demais crenças; crença sobre o medo de dar aula para alunos da EJA, sobre a dificuldade do professor da escola pública e sobre a violência local; Barcelos (2007, p. 114) destaca o caráter emergente das crenças e salienta que pode haver a “modificação, desenvolvimento e ressignificação de crenças à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas ”, portanto, a partir dessa afirmação foi possível identificar que são periféricas, a partir do momento em que foram incorporadas ao meu sistema de crenças por meio da interação social e do contexto no qual estou inserida.

Foi inevitável perceber que baseio a minha prática de ensino no princípio freiriano, compreendendo que amar o outro em sua essência é o verbo de ação que possibilita encontrar os caminhos no ato educativo que estabelece a consciência, a autonomia e a mudança dos sujeitos nas convivências sociais por entre eles estabelecidas. Finalizo essa seção citando

Barcelos (2009) ao concordar que “[...] o amor é uma força extraordinária que pode nos impulsionar na direção de fazer mudanças” (Barcelos, 2019, p. 5).

Como minhas crenças podem afetar ou influenciar as tomadas de decisões?

A partir da análise dos instrumentos de pesquisa foi possível observar que há uma estreita relação entre as minhas crenças e tomadas de decisão podendo desenvolver uma relação positiva ou negativa com as minhas ações. Durante todos os diários reflexivos foi possível identificar a relação entre crenças e ações, uma vez que durante o percurso das aulas, tomei decisões diferentes das previamente planejadas. Fui influenciada por minhas crenças centrais, em especial as crenças quanto à amorosidade, a importância do ensino lúdico e a necessidade de incluir a realidade dos alunos em sala de aula, bem como algumas de minhas crenças periféricas, tais como as crenças sobre o papel do professor da EJA e dificuldades do professor da rede pública de ensino, incluindo as situações em que a violência escolar nos insere. Isso ocorreu pois, não obstante meu desejo de seguir um planejamento que levava em consideração o embasamento teórico sobre ensino de inglês para EJA sobre o qual tenho me debruçado, minhas decisões acabavam sendo tomadas em consonância com o que sempre acreditei, principalmente, no ensino que é pautado pelo amor.

Saliento que a depender da crença, essa relação pode ser um impulso ou uma forma de nos bloquear. Dentre as crenças que percebi que me bloqueavam, estava a crença sobre o medo de dar aulas para os alunos da EJA, por ser uma mudança para mim. Coadunada a Barcelos (2007) compreendo que uma mudança poderia ser um momento de caos, pois poderia abalar minhas convicções mais profundas, verdades que até então acreditava serem inquestionáveis. Além dessa crença, também pude observar que minha crença sobre a violência local era limitante, ou na verdade ainda é, uma vez que me traz insegurança ao agir em sala de aula e me mantém em estado de alerta constante.

Essas crenças mudam ou permanecem as mesmas após um período de três meses? Como e por quê?

Conforme Schon (1971, p. 12) afirma “[mudar é] [...] passar por zonas de incertezas”. Ao refletir sobre essa questão, recordo-me da famosa frase do José Saramago de que “é necessário sair da ilha para ver a ilha”. Não nos vemos se não saímos de nós”. Dessa forma, penso que se o professor não sai de sala de aula e reflete sobre o resultado de sua aula, sobre os objetivos que tinha, se foram alcançados ou talvez se foram alterados durante o curso da aula, o que para mim é muito comum, ele não se enxergará como profissional e muitas vezes vai permanecer assumindo uma prática pedagógica automatizada, que não considera os sentimentos e experiências dos alunos, e se acomodará numa prática engessada, ao invés de criar coragem e tomar o seu lugar de fala, em busca de conscientização acerca da relação entre os papéis sociais que necessitam ser assumidos em nosso dia a dia, passando pelo que Schön (2000) chama de reflexão sobre a reflexão-na-ação.

A partir dos momentos de reflexividade que vivi durante o meu período de estudos, de análise e de escrita da minha dissertação foi possível tomar conhecimento sobre minhas crenças e sobre o papel que elas desempenham em minhas tomadas de decisões. Foi intrigante e paradoxal perceber, após as análises dos instrumentos de pesquisa, que uma de minhas crenças de estimacão (Dewey, 1933), a crença sobre o ensino de gramática é de tal forma enraizada em minha prática de ensino, que mesmo após ter afirmado que passei por um processo reflexivo, por diversas vezes eu ainda resolvo voltar às questões gramaticais, demonstrando dessa forma que esta trata-se de uma crença central (Rokeach, 1968) em minha prática de ensino. De acordo com Rokeach (1968) e Woods (1996), quanto mais centrais forem as crenças, mais difícil será a possibilidade de mudá-las, uma vez que tal mudança exigiria que todo o sistema fosse mudado ou readaptado.

A crença da qual não abro mão e ostento com orgulho é a de que ensinar demanda amor. Conforme citei no início da minha dissertação, considero-me uma eterna aprendiz, portanto, após ter trilhado por todo esse caminho reflexivo, percebo-me como uma professora coadunada a Freire no que se refere ao conceito de afetividade e amorosidade, ao concordar que

“um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições, materiais indispensáveis à sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Se anula, pois, como professor.” (Freire, 2003).

Compreendo dessa forma que o professor precisa ser sempre aprendiz, ensinando e aprendendo, ocupando-se em se tornar cada vez mais um sujeito dialógico, em constante crescimento e aprendizado com as diferenças. Dessa forma, entendo que a amorosidade, atitude

não autoritária, é importante no processo educativo, tornando mais fácil o despertar dos estudantes para o mundo, descobrindo sua verdadeira vocação.

Limitações da Pesquisa

Ao refletir sobre as limitações de minha pesquisa, penso que o tempo foi o principal fator por dois motivos. O primeiro, devido ao curto período do mestrado, quando entramos, cheios de expectativas, temos a sensação de que dois anos são mais do que suficientes, entretanto ao cairmos na realidade, deparamo-nos com inúmeras atribuições e tarefas que precisam ser cumpridas, concomitantemente à pesquisa que está sendo desenvolvida e a escrita da dissertação, tornando todo o trajeto muito mais complexo. O segundo motivo pelo qual cito o fator tempo como limitante foram os períodos pandêmico e pós-pandêmico que nos trouxeram limitações, inclusive de contato com nossos alunos, impactando diretamente em nossas aulas e processos interacionais.

Também considero importante atrelar ao curto período de estudos no mestrado, o fato de que precisamos delimitar nosso tema de pesquisa o máximo possível, para que possamos produzir reflexões plausíveis, profundas e substanciais para a dissertação. Pela combinação dos dois motivos, infelizmente não tive a oportunidade de me aprofundar e citar os estudos sobre emoções, deixando acesa em mim essa chama, que me instiga a investigar os impactos e as emoções que experimento ao lidar com todas essas crenças, sobre as quais tive conhecimento através da presente pesquisa.

Percalços encontrados

Conforme citado durante o trabalho, a escola onde leciono está situada em uma área considerada de risco, portanto, dentre os percalços encontrados não poderia deixar de citar o convívio com a violência, que impactou diretamente devido a um episódio que também cito em minhas narrativas e que me impossibilitou de fazer vídeos, os quais acredito que me ajudariam na etapa de análise de conteúdo.

Além deste percalço, confesso que, inicialmente, foi difícil passar pelo processo de estar realizando uma pesquisa autoetnográfica, a partir do momento em que, de acordo com Ellis e Bochner (2000), trata-se de um gênero autobiográfico de pesquisa e escrita que conecta o pessoal ao cultural, através da exposição de suas reflexões e sentimentos, uma vez que o pesquisador parte de uma perspectiva etnográfica, observando e dando ênfase aos aspectos sociais ao redor de si (*outward*), para em seguida, voltar sua atenção a aspectos internos sobre si próprio (*inward*), fazendo uma relação entre ambos olhares. É difícil revelar tanto sobre nós mesmos.

Dessa forma, no início eu sentia como se não tivesse alguma coisa tão interessante para mostrar e para, de alguma forma, contribuir com os estudos referentes ao ensino de línguas, entretanto, com o passar do tempo, ao me permitir mergulhar no mar reflexivo, fui passando pelo que chamo de “processo de imersão” e não só consegui investigar o que foi proposto e o que me intrigava em minha prática de ensino, como também considero ter passado por um período de amadurecimento muito importante para todas as Natálias que me compõem e, principalmente, para a Natália professora da rede pública de ensino, apaixonada pela EJA.

Encaminhamentos

A partir desta pesquisa, acredito que posso colaborar com os demais professores/pesquisadores que se interessem pelo estudo de suas crenças, visto que ratificando a visão de Pajares (1992), pude compreender que as crenças são responsáveis pelas decisões que os professores tomam no dia a dia em sala de aula, e/ou no planejamento de suas aulas. Félix (1998, p. 23) acrescenta que as crenças dos professores são tidas como formas de compreender suas ações, bem como veem seu trabalho, além da maneira como se relacionam com seus alunos, com os outros professores, com os dirigentes escolares, com os pais dos alunos e com toda a comunidade escolar.

Considero que a partir do presente estudo, novos possam ser propostos no que se refere à busca de entendimentos sobre os impactos que experienciamos ao nos conscientizarmos acerca de nossas crenças, bem como sobre a relação entre nossas crenças e as emoções que são geradas após tomarmos conhecimento sobre elas. No meu caso, vejo um novo horizonte, no qual pretendo investir nos estudos sobre as relações entre minhas crenças e emoções sobre ensinar-aprender inglês na escola pública.

REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. *The developing language learner: an introduction to Exploratory Practice*. PUC-Rio, 1999.
- ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. Papirus Editora, 1995.
- ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa, formação e prática docente. In: _____. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2005. p. 55-67.
- ANJOS, F. A. dos; SIQUEIRA, D. S. P. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. *Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 127-149, 2012.
- ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 2005.
- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. *Formação de Educadores de jovens e 292 adultos*. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD-MEC; UNESCO, 2006
- BAILEY, K. M. The use of diary studies in teacher education programs. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (ed.). *Second language teacher education*. Cambridge: CUP, 1990. p. 215-226.
- BAILEY, K. M. Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at an through the diary studies. In: SELIGER, H. W.; LONG, M. H. (ed.). *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House, 1983. p. 67-103.
- BAILEY, K. M. Diary studies of classroom language learning: the doubting game and the believing game. In: SADTONO, E. (ed.). *Language acquisition and the second/foreign language classroom*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre (Anthology Series 28), 1991. p. 60-102.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARCELOS, A.M.F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1995.

_____. Metodologia de pesquisa de crenças sobre a aprendizagem de línguas: Estado da arte. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, Minas Gerais, v.1, n.1, p.71-92, 2001.

_____. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, v. 5, n. 2, 301-25, 2015.

_____. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach*. The University of Alabama. 2000.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.7, n.1, p. 123-156, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: Barcelos, A.M.F.; Vieira-Abrahão, M.H. (ed). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p. 15-41, 2006.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p. 145-75, jul./dez., 2006.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p.109-38, 2007.

_____. Compreendendo a Pesquisa de Narrativa. In: JUNIOR, R.C.G. *Pesquisa narrativa histórias sobre aprender e ensinar línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese dos indicadores de 2018*. Brasília: IBGE, 2018a. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em: abr. 2023.

BEJARANO, N.R.R.; SOARES, I.M.F. *Crenças dos professores e formação docente*. Salvador 2008.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what teachers think, know, believe and do. *Language Teacher*, n. 36, p. 81-109, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983b.

CANAGARAJAH, S. *Translingual Practice: global english and cosmopolitan relations*. London, 1st edition, 2012.

CELANI, M.A.A. (org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2003.

_____. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C.G. (org.). *Formação de professores de línguas na América latina e transformação social*. Campinas, SP. Pontes Editores, 2010

COELHO, H.S.H. "É possível aprender inglês na escola?" Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 125-143.

_____. *Experiências, emoções e transformações na educação continuada: um estudo de caso*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2011.

CORTADA, S.O. *A experiência de ser professor da EJA: sentidos e significados*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2009.

CURY, C.R.J. *Parecer CNE/CEB n. 11/2000*, que dispõe sobre as diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos. Brasília, DF: MEC/CNE, 2000.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (ed.). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks: SAGE, 1998.

_____. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 15-41.

DEWEY, J. *How we think*. Lexington, MA: D. C. Heath, 1933.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. *Autoethnography, personal, narrative, reflexivity. methods of collection and analyzing empirical materials*, 2000. p.633-768.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992/ 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, M.A. *Uma análise de primeiras análises de abordagem de ensino do professor de língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1996.

G1, globo.com Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/04/25/por-cao-da-violencia-1-a-cada-3-escolas-do-rio-suspendeu-aulas-no-ano-passado.ghtml>

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil*. 1994. Tese (Doutorado) – Lancaster University, Lancaster, 1994.

GIMENEZ, T. N.; MATEUS, E. F.; ORTENZI, D. I. B. G.; REIS, S. Crenças de licenciandos em Letras sobre ensino de inglês. *Signum: Estudos de Linguagem*, Londrina, v. 3, p. 125-39, set. 2000.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: M. M. Freire, M. H. V. Abrahão, A. M. F. Barcelos (org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, ALAB, 2005, p. 183-201.

GIMENEZ, T. Narrativa. 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

GRATÃO, I.B. *Crenças sobre aprendizagem de língua inglesa em práticas discursivas de alunos concluintes de um curso de Letras*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), UFRN, Natal, 2000.

GODOY, P.F.G. *Crenças e emoções de uma professora formadora de língua inglesa e de seus alunos: um estudo de caso*. Dissertação. Universidade Federal de Viçosa. Minas Gerais, 2020.

GOLOMBEK, P.; DORAN, M. Unifying cognition, emotion and, activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*. v. 39, p. 102-111, 2014. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.002>

GOLOMBEK, P. R.; JOHNSON, K. E. Narrative inquiry as a mediational space: examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 10, n. 3, 307-27, 2004.

GOLOMBEK, P. R. Redrawing the Boundaries of Language Teacher Cognition: Language Teacher Educators' Emotion, Cognition, and Activity. *The Modern Language Journal*, v. 99, n.3, p.470-484, 2015. <https://doi.org/10.1111/modl.12236>

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge, UK, Cambridge University Press, 2002.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003.

KALAJA, P; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (ed.). *Narratives of learning and teaching EFL*. Palgrave. Macmillan. 2008.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96

LIMA, D.C. *Inglês em escolas públicas não funciona?: uma questão, múltiplos olhares*. Editora Parábola, São Paulo, 2011.

MICCOLI, L. Experiências de professores no ensino da língua inglesa. *Linguagem & Ensino*, v.10, n.1, p.47-86, jan./jul. 2007.

_____. O ensino na escola pública funciona desde que... In.: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?* Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MINAYO, M.C.S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

PAJARES, M. F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n.3, p. 307-332, 1992.

PAVLENKO, A. Autobiographies narratives as data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, v. 28, n. 2, p. 163-188, 2007.

PERINA, Andréa Almeida. *As crenças do professor em relação ao computador: coletando subsídios*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

PERRENOUD, Phillipe. *Formar professores em contextos sociais em mudança prática reflexiva e participação crítica*; 1999. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html. Acesso em: maio 2023.

PUF - Programa Único de Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos – 2º segmento da Rede Pública de Ensino do Município de São Gonçalo. São Gonçalo, nov. 2005.

REYNALDI, M.A. *A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, Campinas, 1998.

RICHARDS, J. C.; LOCKART, C. *Reflective teaching in second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

Richardson, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J.; BUTTERY T.; GUYTON, E. (ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1996. p. 102-9.

RICHARDSON, V. *How teachers change: What will lead to change that most benefits student learning?* Focus on Basics 2, 1998.

ROLIM, A.C.O. *A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1998.

SÁ-CHAVES, I. (org.). *Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno de seu uso na humanização dos processos formativos*. Portugal: Porto Editora, 2005.

SEVERINO, Antonio J. *Metodologia do trabalho científico*. 22ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. How professionals think in action. Nova York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner*. São Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SILVA, I. M. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso*. 1998. 115f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

SILVA, K.A. *Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Língua Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro*. UNICAMP, 2007.

SILVA, M. M. dos S. *À mão livre: explorando narrativas visuais de alunos brasileiros sobre a aprendizagem de Inglês*. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SILVERMAN, David. *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. Tradução de Magda F. Lopes. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOARES, F.B. *O processo de tomada de decisão de uma professora de inglês como língua estrangeira: fatores influentes*. Dissertação (Mestrado em Letras). PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2007.

TAMAROZZI, E.; COSTA, R.P. *Educação de jovens e adultos*. Curitiba, 2. ed. 2009.

VAN LIER, L. Ethnography: bandaid, bandwagon or contraband. In: BRUMFIT, C.; MITCHELL, R. (eds). *Research in the language classroom*. London: Modern English Publications, 1990.

_____. *The classroom and the language learner*. London: Longman, 1989.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A. Prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE. *Contexturas*. São Paulo: APLIESP, v. 1, p. 49-54, 1992.

_____. *Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula*. Tese (Doutorado), Unicamp, Campinas, SP, 1996.

_____. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. (org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, p. 29-50, 1999.

_____. *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004.

_____. Crenças x teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: TOMITCH, L.M.B.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H., DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D. I. (org.) *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005.

_____. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. *SIGNUM: Estud. Ling., Londrina*, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012.

WEBER, F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? *Horiz. Antropol.*, v. 15, n. 32, p. 157-70, 2009.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WOODS, D; COLOMBO GOMES; G.S.; BARCELOS, A.M.F. Entrevista com Devon Woods. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 23, p. 10-25, 2021. DOI: 10.12957/pr.2021.63635

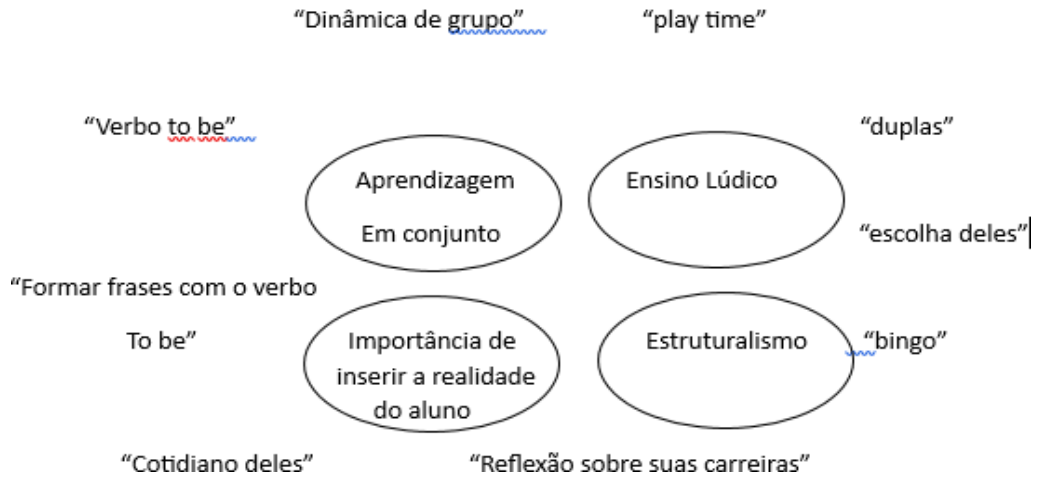
ZANATTA, T.; CIVERA, I. *Understanding multilingual contexts. Languaging and Knowledging with Visual Narratives*. Psychology of Language Learning 2. Jyväskylä, Finland, 2016.

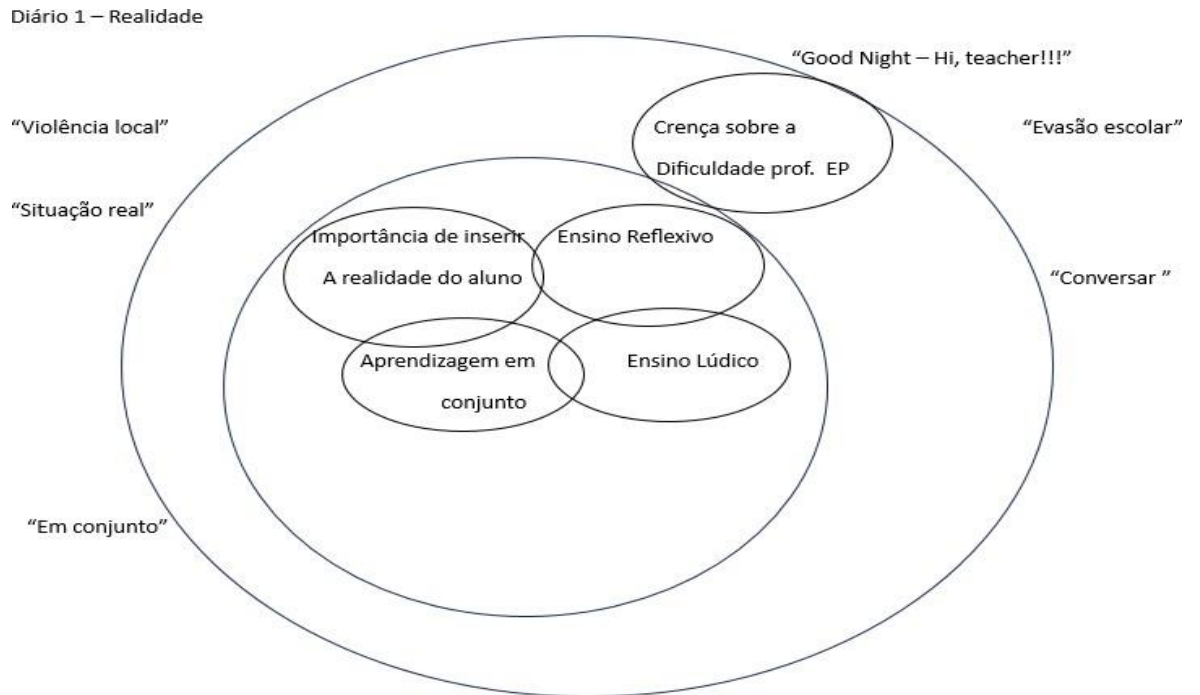
ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva do professor: idéias e práticas*. Trad. Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

ANEXO 1 – Esquema gráfico referente ao diário reflexivo 1 (expectativa)

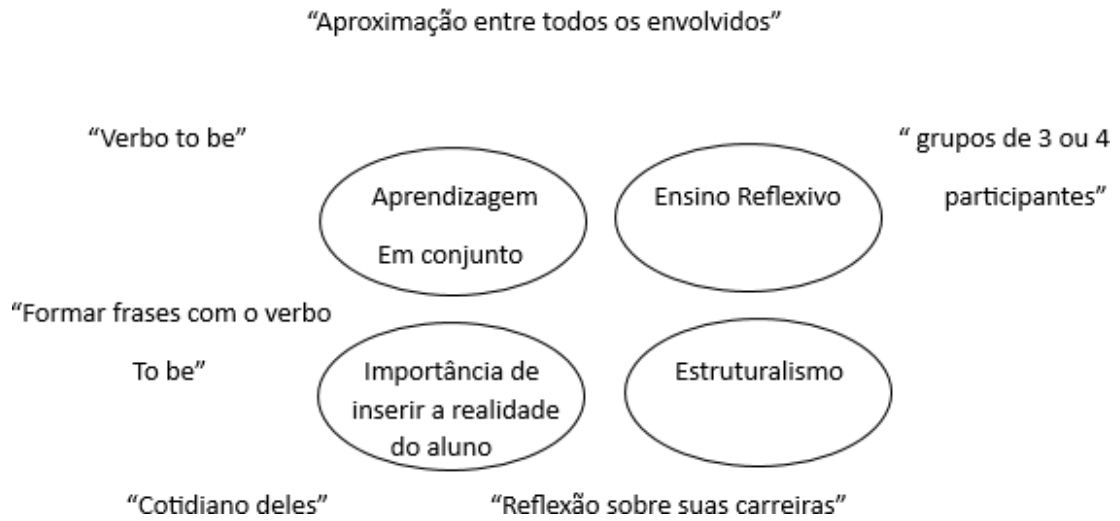
Diário 1 – Expectativa



ANEXO 2 – Esquema gráfico referente ao diário reflexivo 1 (realidade)

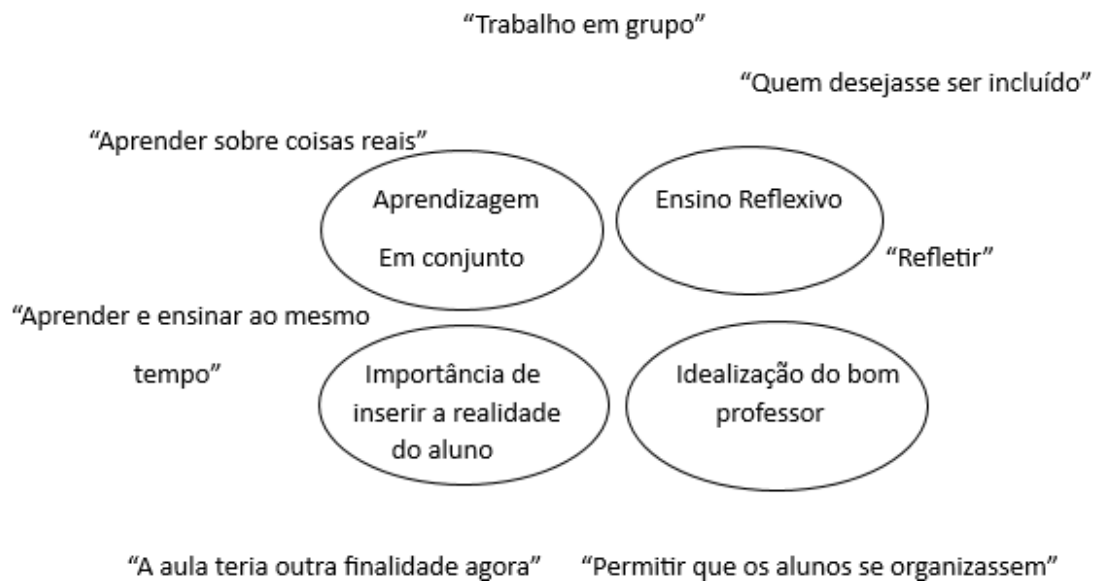
ANEXO 3 - Esquema gráfico referente ao diário reflexivo 2 (expectativa)

Diário 2 – Expectativa

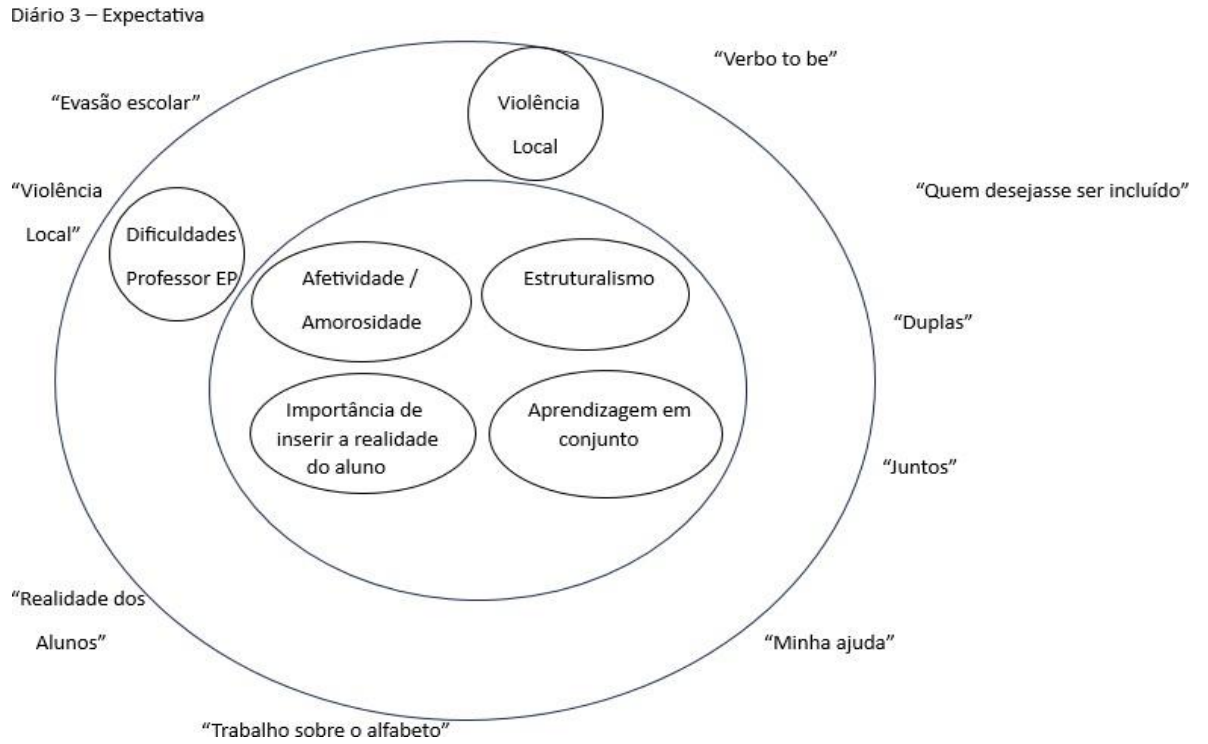


ANEXO 4 - Esquema gráfico referente ao diário reflexivo 2 (realidade)

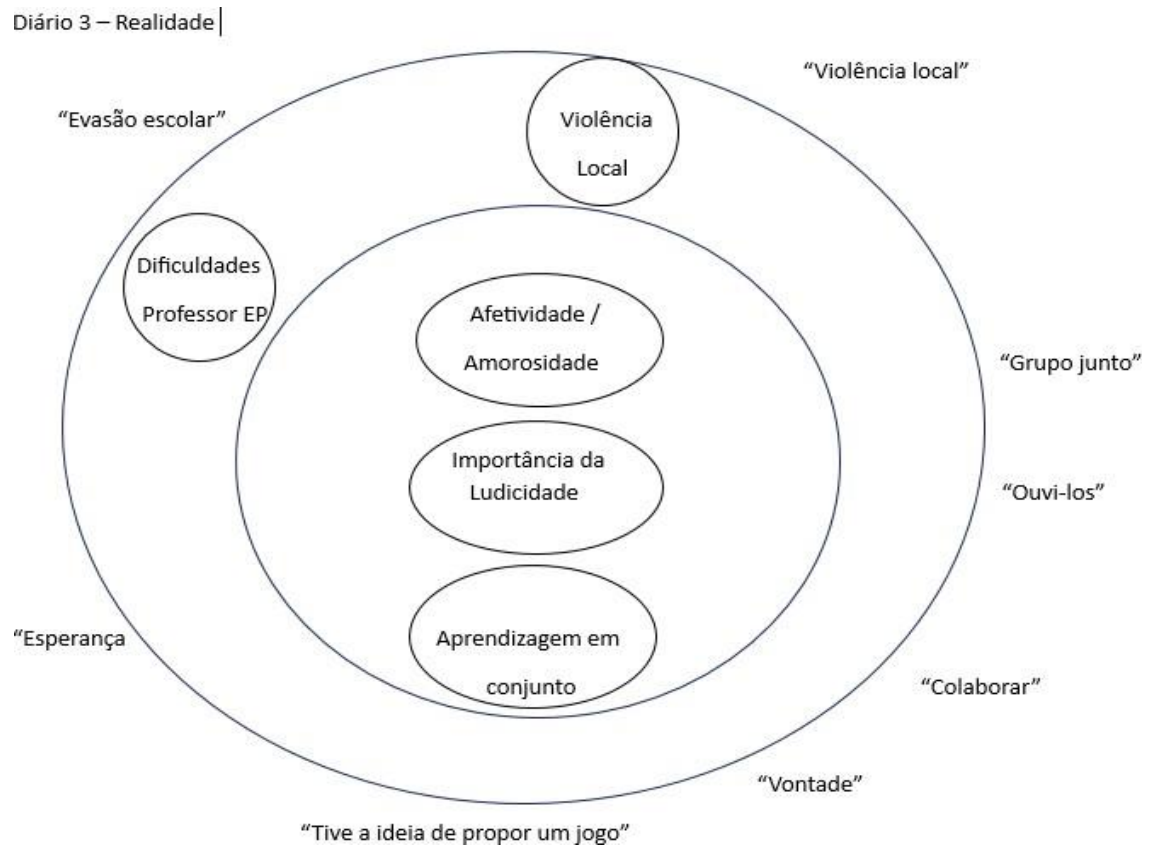
Diário 2 – Realidade



ANEXO 5 - Esquema gráfico referente ao diário reflexivo 3 (expectativa)

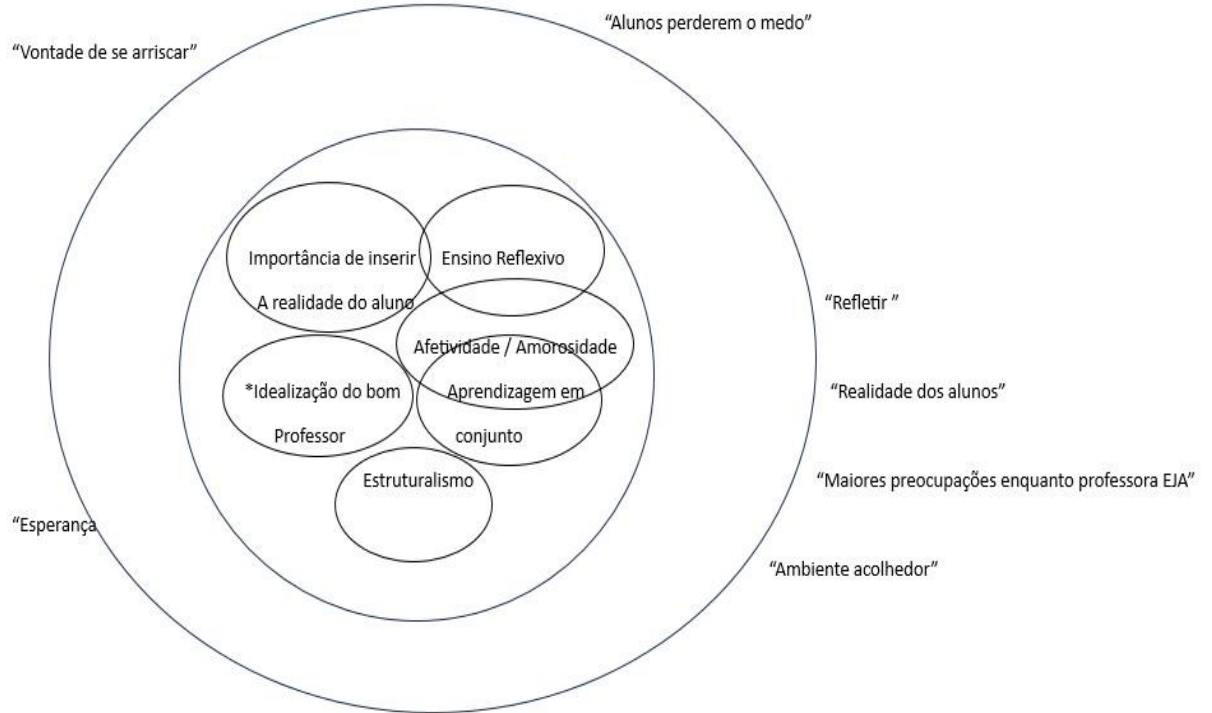


ANEXO 6 - Esquema gráfico referente ao diário reflexivo 3 (realidade)

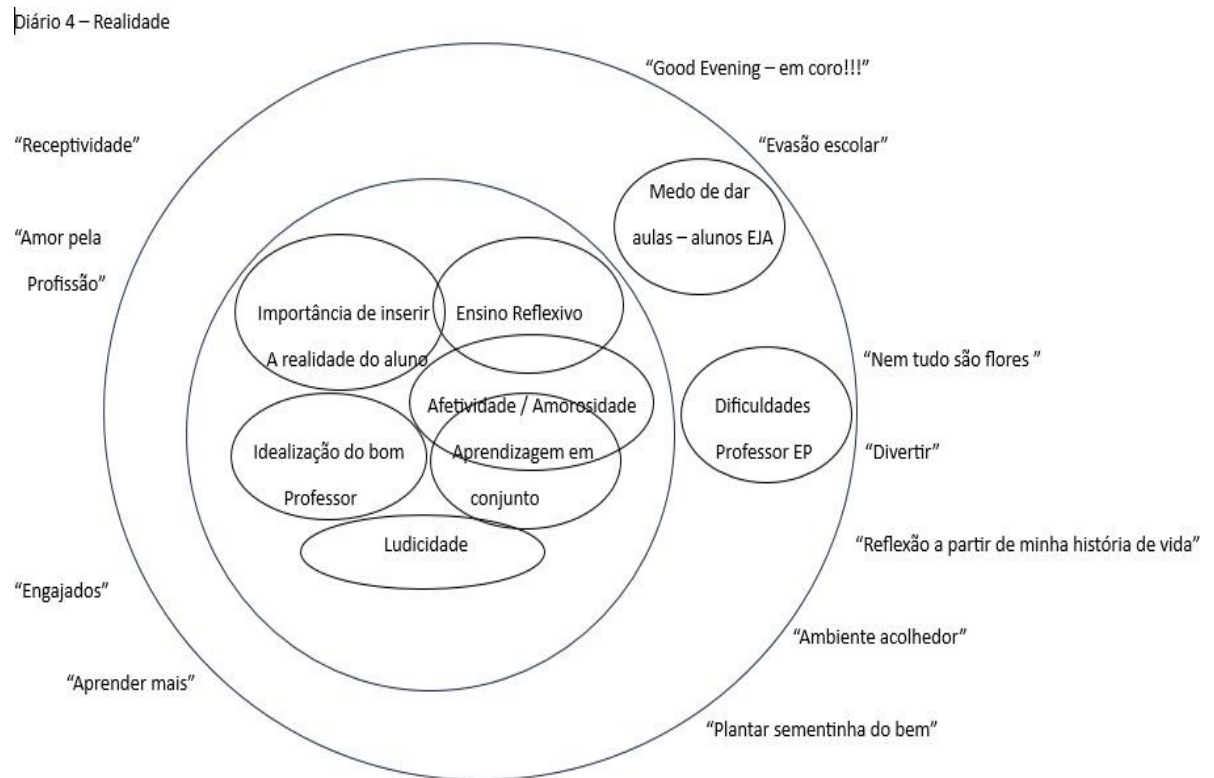


ANEXO 7 - Esquema gráfico referente ao diário reflexivo 4 (expectativa)

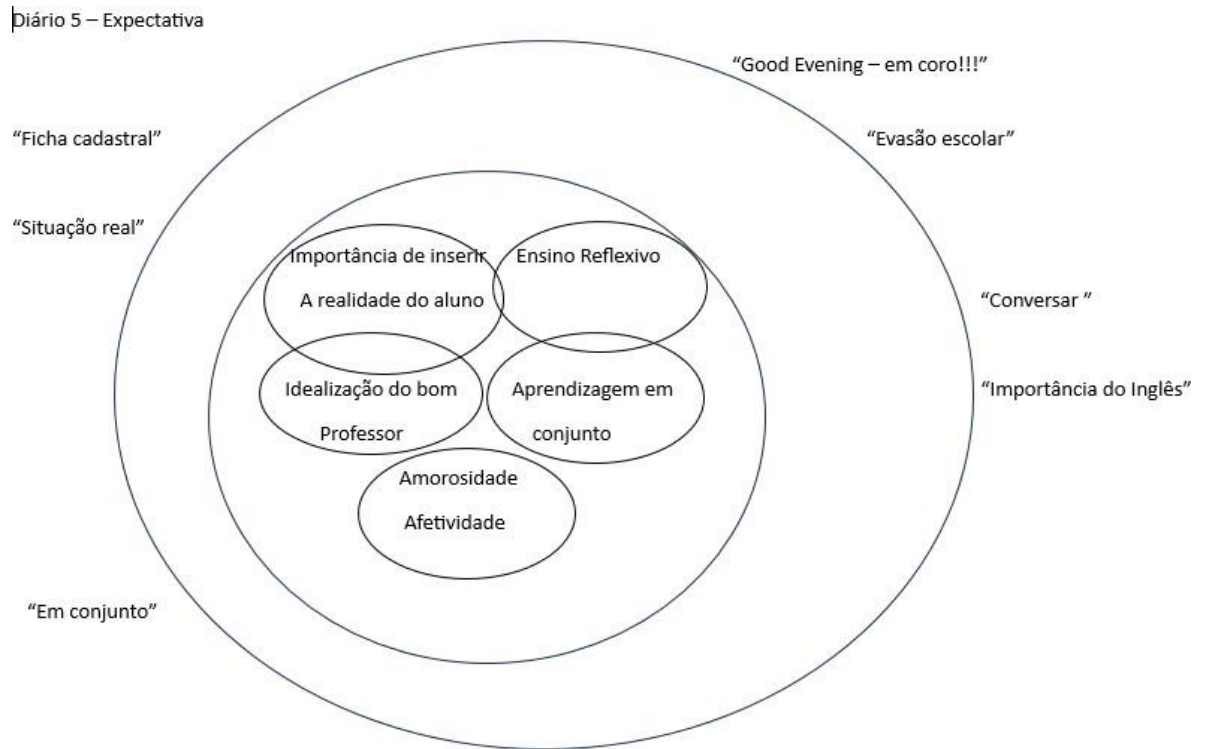
Diário 4 – Expectativa



ANEXO 8 - Esquema gráfico referente ao diário reflexivo 4 (realidade)

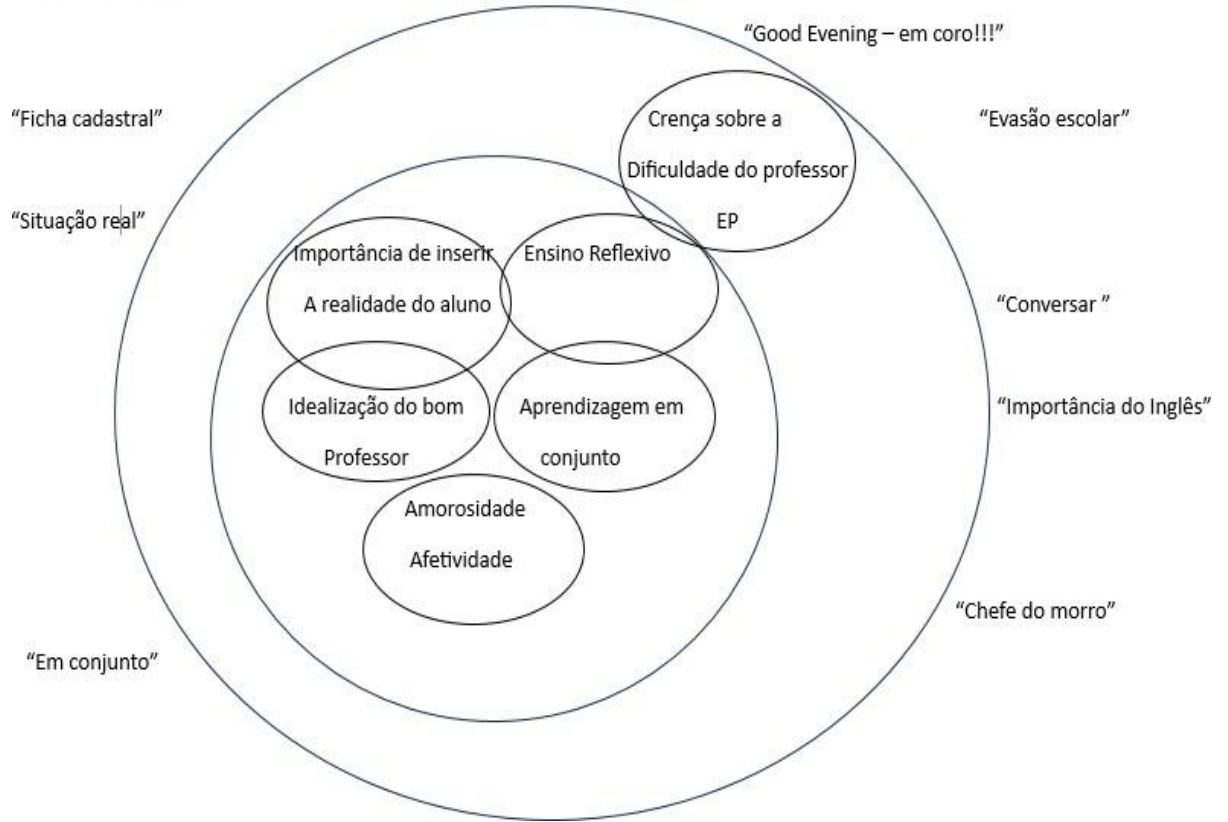


ANEXO 9 - Esquema gráfico referente ao diário reflexivo 5 (expectativa)

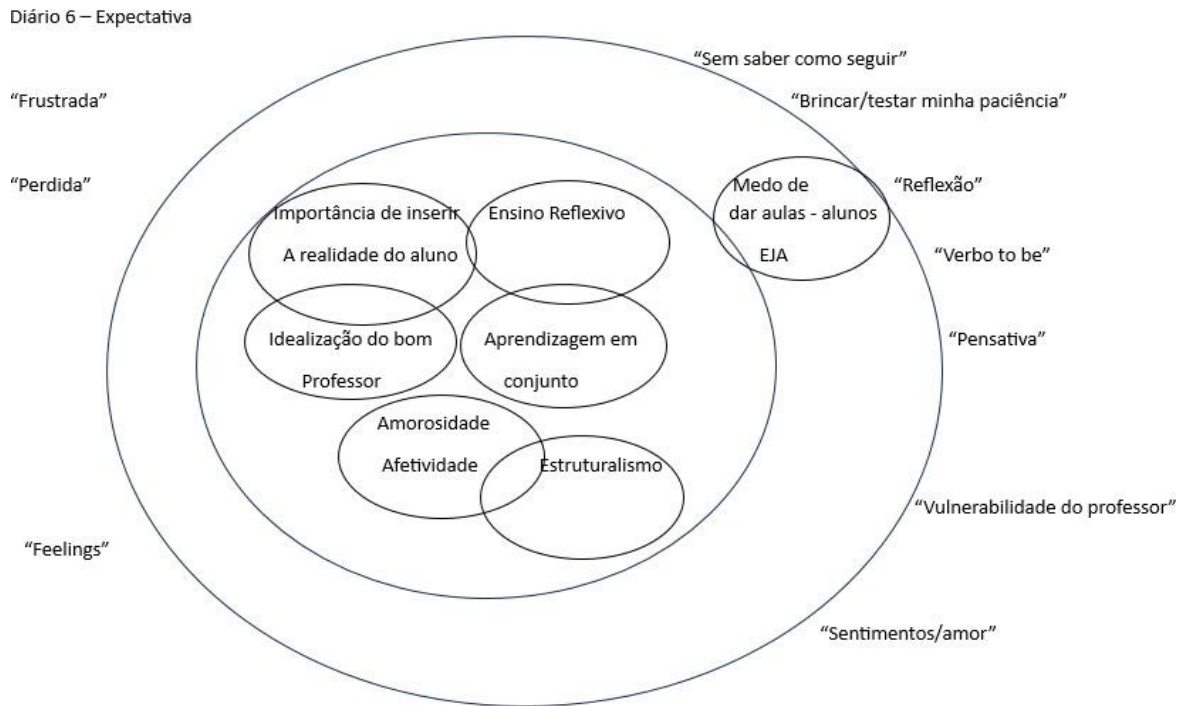


ANEXO 10 - Esquema gráfico referente ao diário reflexivo 5 (realidade)

Diário 5 – Realidade



ANEXO 11 - Esquema gráfico referente ao diário reflexivo 6 (expectativa)



ANEXO 12 - Esquema gráfico referente ao diário reflexivo 6 (realidade)

