



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Faculdade de Formação de Professores  
Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística

Emanuelle de Souza Fonseca Souza


**“Professora, você podia dar aula de sociologia”:** entendendo a sala de aula de língua inglesa através das lentes dos alunos

São Gonçalo

2018

Emanuelle de Souza Fonseca Souza

**“Professora, você podia dar aula de sociologia”: entendendo a sala de aula de língua inglesa através das lentes dos alunos**



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

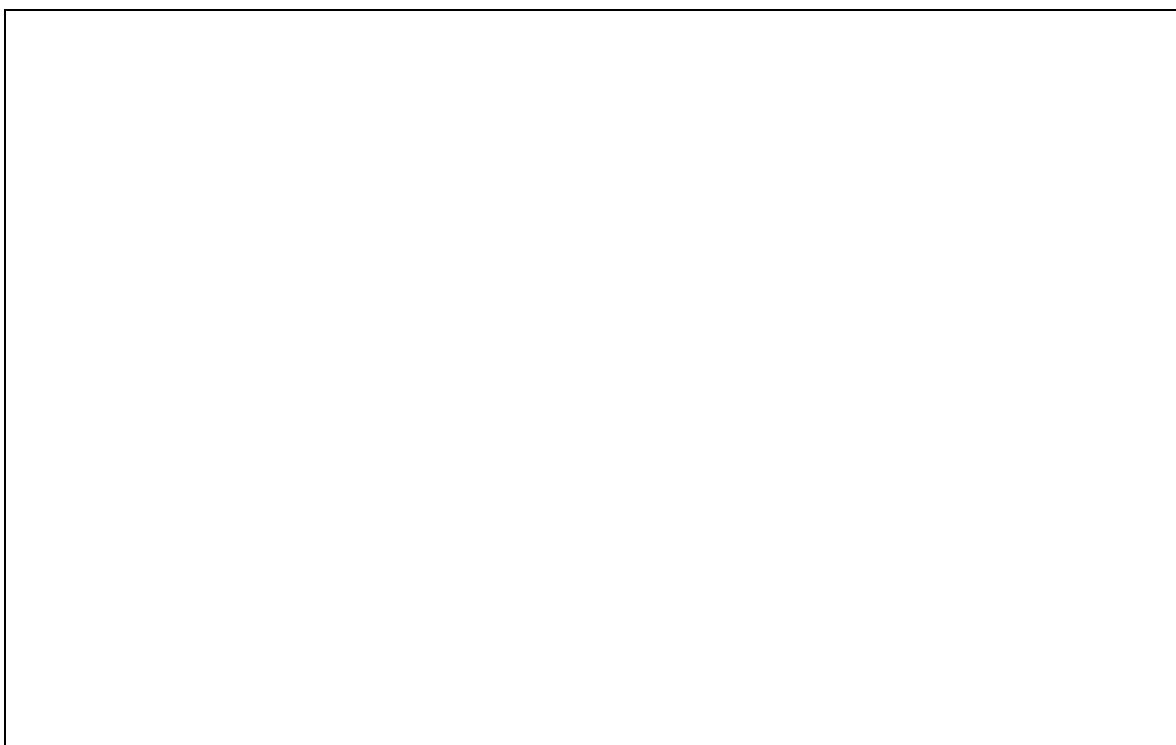
Linha de Pesquisa: Linguagem e Sociedade.

Orientador: Professora Doutora Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra

São Gonçalo

2018

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



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

---

Assinatura

---

Data

Emanuelle de Souza Fonseca Souza

**“Professora, você podia dar aula de sociologia”: entendendo a sala de aula de língua inglesa através das lentes dos alunos**

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

Aprovada em 30 de agosto de 2008.

**Banca Examinadora**

---

Profa. Dra. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra (Orientador)  
Departamento de Letras – FFP - UERJ

---

Profa. Dra. Janaína da Silva Cardoso  
Departamento de Letras - UERJ

---

Profa. Dra. Inés Kayon de Miller  
Departamento de Letras – PUC-Rio

São Gonçalo

2018

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por todas as bênçãos concedidas, pela fé e pela força extra no final desse processo.

À minha mãe, por ser quem é, por ser exemplo de determinação e amor incondicional.

À minha filha, por estar sempre por perto, por existir na minha vida, por entender as ausências.

Ao meu companheiro e amigo Wellington Souza, por todo incentivo e apoio, por acreditar que eu poderia chegar à conclusão desse trabalho.

A minhas irmãs Mariana e Silvia, e à minha amiga-irmã Ivina pela amizade e suporte emocional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo auxílio concedido, sem o qual esta pesquisa não seria realizada.

À minha orientadora, Profa. Dra. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra, por ser um ser humano incrível, por ter um coração cheio de amor a ser compartilhado, pelo conhecimento, pela confiança, pelo incentivo, pelo carinho de sempre, que trouxe ao processo deste trabalho qualidade de vida e muitos entendimentos.

À minha coordenadora Profa. Dra. Gysele Colombo Gomes, pelo incentivo, por confiar em mim, por ser exemplo de profissional e pessoa, pelas conversas que me proporcionaram entendimentos.

À minha querida, amada e eterna professora Profa. Dra. Inés Miller, por ser responsável por toda a base de minha formação, sem a qual eu não estaria aqui, por ter aceitado a fazer parte da minha vida, inclusive por ter aceitado fazer parte da banca examinadora deste trabalho.

À Profa. Dra. Janaína Cardoso, por suas contribuições na banca de qualificação, que me ajudaram a gerar entendimentos para dar continuidade a este trabalho e por ter aceitado fazer parte da banca examinadora.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (stricto sensu), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro que diretamente ou indiretamente deixaram contribuições através de seus discursos.

A todos os funcionários do PPLIN, principalmente, à Pollyana, por todo suporte recebido.

À professora Maria Isabel Cunha, a Bebel, por fazer parte deste trabalho, da minha vida e dos meus entendimentos.

Aos companheiros do grupo de Prática Exploratório da PUC-Rio, principalmente Beatriz, pela escuta sensível, pelos entendimentos coconstruídos, pelo suporte emocional e por ter ajudado nas primeiras reflexões para início deste trabalho.

Aos colegas do NEPPE-FFP, pelas reuniões que ajudaram a ampliar os entendimentos.

Aos meus ex-alunos Nick, Noah e Luna, que aceitaram meu convite de participar não somente deste trabalho, mas também da minha vida.

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as utopias e os desejos, as frustrações, as intenções, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que inclusive me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou a sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente.

*Paulo Freire*

## RESUMO

FONSECA, E. S. “**Professora, você podia dar aula de sociologia**”: entendendo a sala de aula de língua inglesa através das lentes dos alunos. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – PPLIN – Universidade Estadual do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores/FFP. São Gonçalo, 2016.

Neste trabalho busco refletir e gerar entendimentos sobre a qualidade de vida de professores e alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizado de língua estrangeira (MILLER *et al.*, 2008; ALLWRIGHT e HANKS, 2009). A partir da escuta sensível das narrativas alunos, problematizo minhas crenças e (re)significo o “ensinar-aprender inglês”, apresentando uma discussão sobre como os princípios da Prática Exploratória (MILLER, 2010, 2012; MORAES BEZERRA, 2007, 2011, 2013) podem levar os participantes envolvidos a uma prática reflexiva, auxiliando-os à busca de entendimentos. Muitas questões foram levantadas sobre a minha formação profissional no curso da pesquisa, na tentativa de entender de forma integrada com outros praticantes nossos papéis dentro deste processo, como as relações pessoais e profissionais se estabelecem, as necessidades, crenças e prioridades de cada parte, tecendo toda a reflexão através dos olhos de alguns alunos, pois compreendo que é partindo dos entendimentos dos alunos que entendo minha atuação como professora. Para alicerçar essa pesquisa, baseio-me nos pressupostos da pesquisa qualitativa, dentro da perspectiva ético-metodológica da Prática Exploratória (ALLWRIGHT e HANKS 2009). Os dados foram gerados a partir de atividades pedagógicas com potencial exploratório, APPEs (MILLER *et al.*, 2008; ALLWRIGHT E HANKS, 2009), e conversas exploratórias (NUNES e MORAES BEZERRA, 2013). As narrativas foram transcritas segundo o referencial teórico-metodológico da Análise da Conversa Etnometodológica (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974; GARCEZ, 2012). Conceitos como *footing* (GOFFMAN, 1979), enquadre (TANNEN e WALLET, 1987) e alinhamento (GOFFMAN, 1981) da Sociolinguística Interacional foram utilizados como recurso para análise. Durante a investigação, questões como afeto/emoção (MORAES BEZERRA, 2013), a naturalização de ideologias (FAIRCLOUGH, 1996) emergem dos discursos dos alunos, sendo possível perceber seus entendimentos sobre o contexto histórico-social no qual estão inseridos, suas visões sobre a importância de se estudar inglês na escola pública e a adequação da abordagem que eu estava trazendo para o aprendizado.

**Palavras-chave:** Prática Exploratória; Entendimentos; Qualidade de vida; Crenças



## ABSTRACT

FONSECA, E. S. "**Teacher, you could teach sociology**": understanding the English-language classroom through the students' lenses. Dissertation (Master in Linguistic Studies) - PPLIN - Rio de Janeiro State University – Faculdade de Formação de Professores/FFP. São Gonçalo, 2016.

In this work, I try to reflect and generate understandings about the quality of life of an English teacher and students involved in the teaching-learning process of foreign language (MILLER et al., 2008; ALLWRIGHT and HANKS, 2009). From the sensitive listening of student narratives, I problematize my beliefs and (re) construct the process of "teaching-learning English", presenting a discussion about how the principles of Exploratory Practice (MILLER, 2010, 2012; MORAES BEZERRA, 2007, 2011, 2013) can lead participants to a reflexive practice, helping them to find understandings. Many questions have been raised about my professional qualification during this research, in an attempt to understand in an integrated way with other practitioners our roles within this process, how personal and professional relationships are established, the needs, beliefs and priorities of each part, making all the reflection through the eyes of some students, because I understand that it is starting from the students' understandings that I understand my role as a teacher. To base this research, I use the presuppositions of qualitative research, within the ethical-methodological perspective of the Exploratory Practice (ALLWRIGHT and HANKS 2009). The data presented here come from potential exploratory reflective activities, i.e., PERA (MORAES BEZERRA, 2007), and exploratory conversations (NUNES and MORAES BEZERRA, 2013). The narratives (LABOV, 1972; BASTOS, 2005; LINDE, 1993;1997) were transcribed according to the theoretical-methodological framework of the Ethnomethodological Conversation Analysis (SACKS, SCHEGLOFF and JEFFERSON, 1974; GARCEZ, 2012). Concepts such as *footing* (GOFFMAN, 1979), framework (TANNEN and WALLEY, 1987) and alignment (GOFFMAN, 1981) of Interactional Sociolinguistics were used as a resource for analysis. During the research, issues such as affection/emotion (MORAES BEZERRA, 2013), the naturalization of ideologies (FAIRCLOUGH, 1996) emerge from the students' discourses, being possible to perceive their understandings about the historical-social context in which they are inserted, their visions about the importance of studying English in the public school and the appropriateness of the approach I was bringing to our learning process.

**Keywords:** Exploratory Practice; Understandings; Quality of life; Belief

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1	Quadro sobre avaliação 1.....	103
Quadro 2	Quadro sobre avaliação 2.....	108
Quadro 3	Quadro sobre avaliação 3 .....	110
Quadro 4	Quadro sobre avaliação 4 .....	112
Quadro 5	Quadro sobre avaliação 5 .....	115
Quadro 6	Quadro sobre avaliação 6 .....	117
Quadro 7	Quadro sobre avaliação 7 .....	119
Quadro 8	Quadro sobre avaliação 8 .....	127
Quadro 1	Quadro sobre crenças 1 .....	162
Quadro 2	Quadro sobre crenças 2 .....	164
Quadro 3	Quadro sobre crenças 3 .....	166
Quadro 4	Quadro sobre crenças 4 .....	169
Quadro 5	Quadro sobre crenças 5 .....	172
Quadro 6	Quadro sobre crenças 6 .....	178

## CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO<sup>1</sup>

(.)	Micropausa
(1.8)	Pausa
=	Fala colada
?	Entonação ascendente do turno
,	Entonação contínua
↑texto	Entonação ascendente da sílaba
↓texto	Entonação descendente da sílaba
Text-	Marca de corte abrupto
Te::xto	Prolongamento de som
<u>Texto</u>	Sílaba ou palavra enfatizada
TEXTO	Fala com volume mais alto
°texto°	Volume baixo
>Texto<	Fala acelerada
<Texto>	Fala mais lenta
[Texto]	Falas sobrepostas
Hhhh	Aspiração
(Texto)	Dúvidas da transcritora
( )	Fala que não pode ser transcrita
((texto))	Comentário da transcritora

---

<sup>1</sup> Convenção de Transcrição adaptadas de Garcez, Bulla e Lorder, 2014

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
1	<b>A LINGUÍSTICA APLICADA: PROBLEMATIZANDO ENSINO DE INGLÊS</b> .....	20
1.1	<b>A Prática Exploratória na agenda da Linguística Aplicada</b> .....	23
1.1.1	<u>Uma formação em Prática Exploratória</u> .....	25
1.1.2	<u>Fotografias da Prática Exploratória no Brasil</u> .....	29
1.1.3	<u>Por que uma pesquisa em Prática Exploratória?</u> .....	30
1.1.4	<u>A importância da busca de entendimentos</u> .....	33
1.1.5	<u>Por que priorizar a qualidade de vida no processo ensino-aprendizado?....</u>	35
1.1.6	<u>Formação continuada de professor</u> .....	38
2	<b>A INTERAÇÃO, OS ATORES E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO</b> .....	41
2.1	<b>A natureza da sala de aula e sua importância para a construção do conhecimento</b> .....	42
2.2	<b>Sobre os atores/participantes</b> .....	43
2.3	<b>Sobre como acontece o aprendizado</b> .....	45
2.4	<b>O papel da afetividade nas relações pessoais e para o processo de aprendizado</b> .....	46
3	<b>DISCURSO, IDENTIDADES E CRENÇAS</b> .....	50

3.1	O discurso.....	51
3.2	As identidades.....	53
3.3	As crenças.....	55
4	4. PARA ENTENDER MELHOR A FALA-EM-INTERAÇÃO: ANÁLISE DA CONVERSA ETNOMETODOLÓGICA, SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL.....	60
4.1	O contexto.....	61
4.2	As contribuições da Análise da Conversa e a Etnometodologia.....	63
4.3	As contribuições da Sociolinguística Interacional.....	66
4.4	Como os participantes se organizam discursivamente.....	68
5	AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE NARRATIVAS.....	71
5.1	As contribuições de Labov.....	72
5.2	As contribuições de Linde.....	74
5.3	Narrativas como representações sociais.....	76
5.4	Pequenas narrativas.....	76
6	CONFIGURAÇÃO E CONTEXTO DE PESQUISA.....	78
6.1	O paradigma da pesquisa qualitativa, interpretativista e o trabalho do <i>bricoleur</i> .....	78
6.2	A Pesquisa do Praticante: em que a Prática Exploratória se diferencia dos outros paradigmas da Pesquisa do Praticante.....	81
6.3	Da etnografia à auto-etnografia .....	83
6.4	O contexto de pesquisa e os participantes.....	86
6.5	A geração de .....	87

	<b>dados.....</b>	
<b>7</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>91</b>
<b>7.1</b>	<b>Os primeiros puzzles: minha narrativa.....</b>	<b>92</b>
<b>7.2</b>	<b>Os participantes: Nick, Noah e Luna.....</b>	<b>97</b>
<b>7.3</b>	<b>Nossos entendimentos: conversando com Nick.....</b>	<b>99</b>
<b>7.4</b>	<b>Nossos entendimentos: conversando com Noah.....</b>	<b>129</b>
<b>7.5</b>	<b>Nossos entendimentos: conversando com Luna.....</b>	<b>158</b>
	<b>COMO FICOU A COLCHA DE RETALHOS: UMA REFLEXÃO.....</b>	<b>187</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>191</b>
	<b>ANEXOS A.....</b>	<b>204</b>
	<b>ANEXOS B.....</b>	<b>206</b>

## INTRODUÇÃO

*Na interação, a palavra constrói um mundo; constrói saberes, conhecimentos e crenças; constrói quem somos; constrói relações. Na verdade, cada conversa, cada interação é tecida por inúmeros fios que configuram desenhos de múltiplos matizes, figuras cambiantes a cada momento.*

Moraes Bezerra, 2007

Foi assim que minha orientadora iniciou sua tese de doutorado, ilustrando sua visão de língua(gem) nas muitas interações que participamos diariamente. Com a mesma percepção de língua(gem), início o presente trabalho que envolve o desejo de entender o funcionamento da palavra, dita e silenciada, em um dos muitos eventos interacionais dos quais participo, e no contexto o qual escolhi passar a maior parte da minha vida: a sala de aula.

Muitas questões me motivam na busca de entendimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, mas a motivação principal para a realização desta pesquisa está na busca por entendimentos não somente sobre minha prática como professora de língua inglesa em uma escola pública, mas como profissional da educação, como linguista aplicada, professora de inglês em muitos outros contextos e, especialmente, como ser humano. Mas como ex-aluna de escola pública, eu nunca quis voltar a esse contexto, não do outro lado da sala de aula, não como professora do sistema educacional público.

Além do mais, nunca pensei em tentar entender o que no início de minha carreira estava muito claro, que o ensino de língua inglesa em escola pública nunca funcionaria de forma eficiente, pelo menos não sob a minha perspectiva como professora de inglês em escolas de idiomas. Naquele momento, entendia como ensino de inglês eficiente ensinar as quatro habilidades da língua de forma que o aprendiz pudesse ter autonomia para se comunicar, fazer uma prova ou ler um texto. Mas quando entrei para o sistema público, meus alunos me mostraram que muitas outras questões poderiam ser mais

relevantes além do aprendizado da língua alvo em si. Então, pensei porque não dar voz a um dos principais atores da comunidade escolar, os alunos?

Minha trajetória como professora começa ainda antes do Curso Normal, no Ensino Fundamental, quando ajudava a professora da Educação Infantil. Lembro bem da felicidade que sentia quando ouvia de alguém que eu era uma professora nata. Durante o Curso Normal, lecionei para o Jardim de Infância (hoje, Educação infantil), a antiga alfabetização e o antigo primário (hoje, séries iniciais do Ensino Fundamental). Cursei o pedagógico (como chamava-se na minha época) não por falta de opção, mas pelo desejo de tornar-me professora. Minha mãe, semi-letrada, tem tamanho respeito e admiração por professores e acredito que a semente foi plantada ainda na infância pela forma como ela se referia a eles. Minha mãe costumava dizer que os professores eram especiais e que sabiam de tudo que existia no mundo, como eu era bastante curiosa, eu também queria saber de tudo que existia no mundo.

Em 2003, fui a primeira da família a ingressar no Ensino Superior. Eu planejava ser professora de português numa escola perto da minha casa, mas acabei lecionando português como língua estrangeira numa empresa petrolífera. Simultaneamente, comecei a dar aulas de inglês em uma escola de idiomas que utilizava a abordagem comunicativa<sup>2</sup>. Ensinar português para expatriados<sup>3</sup> e suas famílias e ajudá-los na imersão cultural do meu país era fantástico, mas acabei me envolvendo mais por ensinar inglês naquela abordagem. Cursei uma especialização em literatura infanto-juvenil e uma especialização em linguística aplicada: ao ensino de língua inglesa. Nesta última especialização, retomei meus estudos sobre Prática Exploratória, assim como em pesquisas na área de Linguística Aplicada. Nesta mesma época, comecei a dar aulas na escola de idiomas onde havia estudado. Na nova escola, fui muito incentivada a continuar meus estudos, mas até então não tinha pensado em fazer concursos

---

<sup>2</sup> Conforme Martinez (2009, p. 72), “a abordagem comunicativa pode ser considerada como um sistema voltado para a integração de disposições diversificadas e para aquelas que têm como finalidade envolver o aprendiz em uma *comunicação orientada*: Isso significa, por exemplo, ler com a intenção de se informar, escrever na intenção de satisfazer uma necessidade do imaginário, escutar com a intenção de conhecer os desejos de alguém, falar na intenção de exprimir seus próprios sentimentos (GERMAIN, LEBLANC, 1988)”.

<sup>3</sup> Expatriado é uma pessoa que vive temporariamente em um país estrangeiro. Expatriar é a ação de transferir um executivo ou colaborador, sua família e filhos para outra subsidiária da empresa, localizada em um país e cultura distinta.



públicos, pois havia estudado em escola pública e lembro bem como os professores de inglês eram muito desrespeitados.

Havia decidido nunca dar aulas em uma escola pública, não queria ser uma professora invisível, inexistente ou desrespeitada, visto que a disciplina de inglês é considerada menos importante por muitos alunos e também por alguns professores. Quando eu era aluna, não sabíamos o nome dos nossos professores de inglês e essas aulas eram consideradas um momento de conversa e bagunça. Além disso, as histórias de violência contra o professor relatadas pela mídia me desencorajavam ainda mais. Até que um dia, uma amiga disse-me para não falar sobre o que não conhecia, porque as histórias noticiadas pela mídia eram as experiências de outras pessoas, não as minhas, que eu era uma excelente professora e o sistema educacional público precisava de professores como eu. Fiz o primeiro concurso, dois anos depois tomei posse. As frustrações vieram com algumas burocracias administrativas, mas o que me incomodava mesmo estava na sala de aula.

Ao questionar outros professores, de inglês e de outras disciplinas, sobre os desafios por mim encontrados, as respostas eram sempre as mesmas, de que eu era nova no sistema, mas me acostumaria. Então, continuei saindo da sala de aula com a sensação de não ter feito o que eu havia planejado, o que condizia com a minha formação, meus princípios, minha responsabilidade ética profissional e pessoal. Sempre pensei que pudesse fazer a diferença, pelo menos, na vida dos meus alunos e me acostumar não condizia, principalmente, com meus princípios éticos. Segundo Marcondes (2017, p. 11):

Sentimos a necessidade de uma reflexão ética mais profunda quando nos defrontamos com dilemas, com situações de conflito, diante dos quais temos de decidir e vemos que nossa decisão não é fácil. Precisamos refletir, buscamos justificativas para uma posição ou outra, procuramos critérios em que possamos nos basear para tomar nossa decisão.

Dentro da sala de aula, os professores encontram uma certa liberdade para agir conforme suas crenças, valores, princípios, mas ainda de acordo com Marcondes (2017), o dever limita essa liberdade. Assim, do ponto de vista ético, a reflexão é necessária diante de questões complexas e conflituosas. Eu não estava disposta a aceitar a sensação de não ter dado uma boa aula, ou o sentimento de desconforto por

não realizar um bom trabalho de acordo com meus princípios e formação. Para Marcondes, a reflexão profunda nos torna capazes de superar os limites do contexto em que vivemos. “Só assim podemos ter uma postura verdadeiramente crítica, que não seja apenas a repetição e a reprodução dos valores e padrões a que fomos habituados” (ibid; p. 11). Na minha concepção do que seria o correto, decidi estudar os documentos nacionais de educação e tentar entender o que eles diziam.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira [PCN-LE] (BRASIL, 1998), o ensino de língua estrangeira permite ao estudante aproximar-se de várias culturas, assim como propicia sua integração em um mundo globalizado, sendo uma possibilidade de aumento de sua percepção como cidadão e ser humano. Os PCN-LE trazem como temas centrais a consciência crítica em relação à linguagem, cidadania e aspectos sociopolíticos em relação à aprendizagem de língua estrangeira. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 41):

A Língua Estrangeira no ensino fundamental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania.

Nesse processo reflexivo e mediante meus conflitos no novo contexto, percebi que, como professora de inglês, não poderia ensinar apenas vocabulário e gramática nas aulas de língua inglesa, como costumava fazer nos cursos de inglês, pois “língua é, antes de mais nada e depois de tudo, uma questão política” (RAJAGOPALAN, 2003a, p. 176). Utilizar a língua não é simplesmente representar o mundo social, mas agir nele, produzindo-o ou modificando-o (MOITA LOPES, 2010, p. 288). O uso da língua possibilita a participação social através da comunicação, e através dela acessamos informações, expomos opiniões, partilhamos e produzimos conhecimento, estamos inseridos permanentemente em práticas discursivas, isto é, as diversas maneiras de usar a língua(gem) e de construir significados por meio das quais os envolvidos aprendem e ensinam, conjuntamente (MOITA LOPES, 2010, p. 286).

Deparei-me com muitas pesquisas que abordam os motivos de o ensino de língua inglesa não funcionar nas escolas públicas, sendo um dos principais: o despreparo dos professores em sua formação inicial e continuada, questão amplamente discutida sob a perspectiva da Linguística Aplicada (LIMA, 2009, 2011; SILVA, 2011; QUADROS-ZAMBONI, 2015, dentre outros). Assim, partindo das constantes reflexões sobre a minha prática docente, motivada pelo desejo de contribuir com o ensino efetivo de língua inglesa e de promover a qualidade de vida, entendo que há necessidade de produção de conhecimento, pois “a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la” (MOITA LOPES, 2006, p. 85).

Além disso, concordo com Miller (2013, p. 100), ao justificar a pesquisa na área de formação de professores à luz da linguística aplicada contemporânea como sendo uma questão de “transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos em processos de formação de professores”. Por isso, como professora de inglês, assumi a responsabilidade ética e o dever de refletir sobre a importância de pensar novas formas de atuação no ensino de língua inglesa (CELANI, 2005, 2010). Para isso, entendo que o caminho é também ouvir o que os alunos têm a dizer, entender quais são suas reais necessidades da língua, o que esperam de uma aula de inglês e de seus professores.

Entendo que a língua é o item mais importante no processo interacional, uma vez que por intermédio dela, as relações sociais são promovidas (CAZDEN, 1988). De acordo com estudos interacionais (CAZDEN, 1988; TSUI, 1995; GARCEZ, 2006, entre outros), o processo de aprendizagem de um idioma é construído socialmente, e, acontece em virtude da interação dos participantes com objetivo de construção de conhecimento. Compreendo língua também “como discurso e lócus de construção de sentidos” (JORDÃO, 2015, p. 30). Conforme Pennycook (2001), não existe neutralidade no uso da língua, tudo que ocorre deve ser compreendido social e politicamente, uma vez que estas estão vinculadas a uma cultura e todo ensino de línguas deve considerar as implicações ideológicas.

Dessa maneira, com a intenção de tentar entender a construção de sentidos no ensino de língua inglesa sob a perspectiva de alunos pertencentes ao sistema público de ensino, que reflito sobre a importância do ensino de inglês nesse contexto, as

abordagens utilizadas, as reais necessidades dos estudantes e meu papel como professora desse idioma em minha formação continuada. Além disso, reflito sobre a qualidade de vida não somente ao tentar aprender e ensinar inglês, mas também nas relações que se estabelecem nesse processo. Para isso, guio-me pelos princípios da Prática Exploratória. (ALLWRIGHT, 1999; MILLER, 2002; MORAES BEZERRA, 2007, 2011, 2013; COLOMBO GOMES, 2014).

Sob a perspectiva da Prática Exploratória, privilegio a reflexão e o entendimento, já que a solução dos problemas não é sempre prioritária e nem muitas vezes possível. Conforme o processo reflexivo progride, os entendimentos se aprofundam, assim as transformações podem acontecer de forma natural e todos aprendemos e desenvolvemos juntos nessa busca por entendimentos. Segundo Allwright (2006), ser exploratório torna-se uma maneira alternativa de olhar, e talvez seja melhor que aprendizes e professores tenham uma relação mais próxima, de confiança, ao invés de distância e medo.

Sendo assim, considero a confiança na relação professor-aluno fundamental para a construção de sentidos, e igualmente, entendo que diferentes formas de construção de conhecimento precisam acontecer criticamente. Para isso acontecer, conforme Jordão (2013a), a educação precisa problematizar as práticas de construção de sentidos e de representação dos sujeitos, além de ensinar e oportunizar a reflexividade e o (re)posicionamento destas práticas. Logo, parto do meu entendimento do que é ensinar uma língua estrangeira, como um espaço singular que pode proporcionar aos alunos oportunidades de busca de entendimentos e reflexão sobre diferentes formas de expressão em relação aos contextos culturais, políticos e sociais. Além disso, ensinar línguas pode ser uma possibilidade de perspectiva multicultural crítica (JORDÃO, 2015), que não nega as diferenças e desafie os discursos hegemônicos perpetuados.

Por ser de “natureza qualitativa, preocupar-se com o idiossincrático, o particular e o situado” (MOITA LOPES, 2006, 2013), pela tentativa de buscar entender a complexidade dos fatos envolvidos ao discutir sobre o ensino de língua inglesa no sistema público e por seguir a direção de um arcabouço teórico indisciplinar (ibid), que esse trabalho situa-se no campo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006;

PENNYCOOK, 2001; RAJAGOPALAN, 2003a,b). Além disso, alinho-me a Rajagopalan (2003b, p.7) de que é preciso, convencer a sociedade “de que vale a pena investir no estudo da linguagem e de que pensar sobre a linguagem implica, em última análise, indagar, de um lado, sobre a própria natureza humana e do outro, sobre a questão da cidadania”. Desta forma, traço os seguintes objetivos gerais principais:

- Apresentar uma discussão sobre como os princípios da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 1991, ALLWRIGHT & HANKS, 2009; MILLER *at al.*, 2008, 2010, 2012; MORAES BEZERRA, 2007, 2011, 2013) podem levar todos os participantes, professores e alunos, a uma prática reflexiva, auxiliando-os na busca de entendimentos, promovendo a consciência crítica a respeito de seus papéis, no ensinar e aprender, gerando também uma reflexão sobre a qualidade de vida para os dois lados desse processo (GIEVE; MILLER, 2006);
- Refletir e gerar entendimentos sobre a minha formação continuada; problematizando nossas crenças, construídas ao longo nossas experiências educacionais, de minha formação inicial e experiência no mercado de trabalho até então, (re)pensando e (re)construindo definições sobre ensinar e aprender inglês;
- Entender e ressignificar minha prática docente através dos olhos de ex-alunos, pois é partindo dos seus entendimentos que entendo minha atuação e prioridades como professora. Entendo, igualmente, como conduzo minhas aulas, a importância da língua inglesa e quais aspectos da língua são evidenciados;
- Ouvir a voz dos alunos oriundos do sistema educacional público, na tentativa de entender quais são suas prioridades em relação ao aprendizado de língua inglesa, e seus entendimentos sobre como o processo ensino-aprendizagem acontece;

Na tentativa de compreender o processo de reflexão e busca de entendimentos através da coconstrução discursiva compartilhada pelos participantes, organizei este trabalho em 8 capítulos, sem contar introdução e considerações finais. Após a introdução, que justifica essa pesquisa, segue o capítulo 1 que inicia a fundamentação teórica que alicerça as reflexões aqui apresentadas. Neste capítulo, discuto sobre as características que localizam a presente pesquisa na área da Linguística Aplicada

(CELANI, 2005; MOITA LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2013), e sua conexão com a Prática Exploratória (MORAES BEZERRA, 2007; ALLWRIGHT e HANKS, 2009; MILLER, 2012). Neste trabalho, a Prática Exploratória se apresenta como uma abordagem ético-inclusiva (MILLER, 2013) e teórico-metodológica (MORAES BEZERRA, 2007; HANKS, 2017). Nas subseções deste capítulo, abordo alguns conceitos fundamentais da Prática Exploratória, assim como seu surgimento e princípios, sobre a importância da qualidade de vida na visão dos praticantes e sobre a busca de entendimentos através da reflexão.

No capítulo 2, tento definir como entendo os elementos principais para a configuração desta pesquisa: a sala de aula, a interação, os atores e como entendo o processo de construção de conhecimento através dos construtos de Nóbrega Kuschnir (2003), Tsui (1995) e Allwright e Bailey (1991). Além disso, abordo a importância da questão da afetividade no processo de aprendizagem, e para dar suporte a minhas reflexões, utilizo as contribuições de Vygotsky (1998; 201), Moraes Bezerra (2011; 2012; 2013) e Tassoni (2000).

Os conceitos de discurso, identidade e crenças são apresentados no capítulo 3 a partir da premissa, principalmente, de Fairclough ([1992]2001), Moita Lopes (2002) e Barcellos (2006).

No capítulo 4, discorro sobre a interação face-a-face. Assim, a partir de alguns construtos da Análise da Conversa Etnometodológica (SACKS, SCHEGLOFF, JEFFERSON, [1974]2003) e da Sociolinguística Interacional (GOFFMAN, [1979]2002; TANNEN; WALLET, [1987]2002), que se propõem a estudar o uso da língua em interação, tento analisar as construções de significado social através da linguagem, em como os participantes se organizam e organizam as suas relações com outros participantes.

O capítulo 5 aborda as contribuições de Labov (1972), Linde (1993) e Bastos (2005) sobre narrativas. O capítulo 6 versa sobre a natureza da pesquisa qualitativa interpretativista, o trabalho do *bricoleur* (DENZIN e LINCOLN, 2006) e sobre a pesquisa do praticante (HANKS, 2017), e perspectiva ético-metodológica da Prática Exploratória (ALLWRIGHT e HANKS, 2009; HANKS, 2017). Em seguida, contextualizo o ambiente

onde a pesquisa foi realizada, apresento os participantes e como os dados foram gerados.

No capítulo 7 apresento a análise dos dados. Este capítulo está dividido em quatro seções. A primeira seção, chamada “Os primeiros *puzzles*” refere-se a um primeiro momento, em que decidi tentar entender porque meus alunos e eu não estávamos tendo qualidade de vida (GIEVE; MILLER, 2006) na forma como eu entendia. Nessa primeira tentativa de análise, me baseei nos construtos da Prática Exploratória (ALLWRIGHT; HANKS, 2009; MILLER, 2012), e de afeto (OLIVEIRA & REGO, 2003, VIGOTSKI, 2001; MORAES BEZERRA, 2013; MORAES BEZERRA e NUNES, 2013).

Na seção seguinte, apresento a análise de alguns excertos transcritos a partir da conversa exploratória, que teve como motivação principal, a discussão do conteúdo produzido durante as atividades pedagógicas com potencial exploratório. Para tal, me baseei nos aparatos teóricos apresentados nessa dissertação (cf. capítulos 1, 2, 3, 4, 5).

O último capítulo destina-se à discussão final. À luz da Prática Exploratória, discorro sobre minhas impressões sobre o processo de investigação, ao processo de ensino-aprendizagem nas relações professor-aluno e a influência do afeto, a qualidade de vida alcançada ou não, ao processo de co-construção das identidades pessoais e profissionais por meio de nossas narrativas de história de vida ou apenas de nossas experiências pessoais, ao trabalhar junto para o desenvolvimento mútuo, a ampliação dos entendimentos e formulação de outros, enfim, a transcendência, ao conhecimento adquirido durante a jornada do presente trabalho.

Nas considerações finais, retomo os objetivos da pesquisa, verificando se foram alcançados. Discuto sobre as dificuldades encontradas durante a investigação e as contribuições deste trabalho para a área e futuras jornadas exploratórias.

Fazem parte dos anexos, as autorizações para a realização desta pesquisa, assim como a transcrição dos excertos da conversa exploratória utilizada nas análises aqui feitas.

## 1. A LINGUÍSTICA APLICADA: PROBLEMATIZANDO A SALA DE AULA

*Politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA. (...)*

*Não surpreende que essa visão da LA como Indisciplinar, além de causar desconforto, represente muitas vezes uma ameaça para aqueles que vivem dentro de limites disciplinares, com verdades únicas, transparentes e imutáveis.*

Moita Lopes, 2006

A presente pesquisa foi realizada sob a perspectiva da Linguística Aplicada (doravante, LA), por apresentar características de natureza essencialmente humanista (CELANI, 1992), além da necessidade de diálogo com teorias relacionadas ao campo das ciências sociais e das humanidades (MOITA LOPES, 2006, p. 14). Essa dissertação também focaliza a linguagem do ponto de vista processual, i.e., “foco na linguagem da perspectiva do uso no processo da interação linguística escrita e oral” (Ibid., 1996, p. 20).

Por se tratar de uma pesquisa que tem o ser humano e a linguagem como objetos centrais, assim como a complexidade das interações quando estas se relacionam, vejo a impossibilidade de associá-la a ciências com definições muito estabelecidas, tais como a linguística estrutural ou as chamadas *hard sciences*.



Considerando o humano, heterogêneo em sua essência, percebo que tanto “na pesquisa como na vida social raramente os pesquisadores/as pessoas se amoldam, em formas ou pensam homogeneamente” e a LA, “continuamente autoreflexiva, com prática problematizadora” tem interesse de construir novos modos de teorizar (MOITA LOPES, 2006, p. 15), e compreender

- 1) que, se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva;
- 2) de que nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social; de que há na contemporaneidade uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de construção de sentidos. (FABRICIO, 2006, p. 48)

A LA percorreu um longo caminho, inicialmente sendo definida como aplicação da Linguística na resolução de problemas com o ensino de línguas estrangeiras até hoje, em que é reconhecida por ser indisciplinar e mestiça (MOITA LOPES, 2006). O mundo sofreu mudanças e com ele o modo de fazer pesquisas em LA. Considerando o momento atual, em que temos acesso a muitos meios de informação e que somos expostos a formas multimodais de comunicação, a análise da linguagem, mostra-se essencial para as pesquisas sobre práticas sociais. Logo, assim como Moita Lopes, acredito na importância de pensar outras formas de conhecimento e em outras questões de pesquisa que sejam mais compatíveis com a realidade em que vivemos (MOITA LOPES, 2011, p. 19).

Durante sua transformação, ousado dizer, evolução, a LA voltou-se para questões mais ligadas a práticas sociais, questões mais relevantes para a nossa sociedade, atuando onde o conhecimento da linguagem se faz necessário para uma melhor qualidade de vida. Deste modo, coaduno com Rajagopalan (2011, p. 76) de que LA é nada mais do

(...) que pensar a linguagem no âmbito da vida cotidiana que nós estamos levando. Não fazendo grandes elucubrações. Daí, a diferença entre a linguística dita teórica e a linguística aplicada. É pensar, não como se pensou durante muito tempo: levar a teoria para a vida prática. Mais que isso, é usar a prática como próprio palco de criação de reflexões teóricas, ou seja, neste âmbito teoria e prática não são coisas diferentes.

Logo, “politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA”. (MOITA LOPES, 2006, p. 22).

Alinho essa pesquisa ao contexto primeiro relacionado à área de LA, ou seja, a aprendizagem de língua estrangeira, mas não sob a concepção de aplicação da linguística ou de teorias vividas nesse campo. Esta pesquisa investiga o uso da linguagem nas relações entre a professora e ex-alunos e suas transformações, influenciados por seus discursos, suas ideologias, crenças, emoções e reflexões, (re)construindo e (re)significando seus papéis e o papel da língua inglesa em suas vidas.

A partir dessa concepção, acredito ser necessário reforçar a postura política e ética assumida pela LA, visto o modo como essa investigação interferiu nas vidas dos atores envolvidos. De outra maneira, as pesquisas em LA, além do compromisso com outras formas de produzir conhecimento, preocupa-se com o conhecimento atrelado aos benefícios que os participantes recebem, compreendendo as idiossincrasias de ser humano e das relações que se estabelecem através de confiança, responsabilidade, veracidade, qualidade, honestidade e respeitabilidade no processo de pesquisa (CELANI, 2005).

Há certamente muitas pesquisas sobre ensino de língua estrangeira, mas por considerar o ato de educar e aprender como processos complementares e de caráter plural, i.e, possíveis de serem entendidos de muitas formas, que agrego à área a minha contribuição. Sendo assim, como pesquisadora em LA, penso em “formas de fazer pesquisa que sejam também modos de fazer política ao tematizar o que não é tematizado e ao dar voz a quem não tem.” (MOITA LOPES, 2011, p. 22). Como professora em formação continuada, acredito numa “postura política do docente e o uso efetivo que ele faz da teoria visando à formação mais ampla do aluno, não só em seu aspecto intelectual, mas sim como um todo” (BRAGA, 2015, p. 8)

É nessa LA caracterizada como humanista, autorreflexiva, indisciplinar, política, ética, problematizadora, que aborda questões de alteridade, i. e., “a possibilidade de ouvir e olhar a perspectiva do outro” (CAVALCANTI, 2006, p. 249), que insiro a abordagem híbrida de pesquisa (MILLER, 2012) trazida pela Prática Exploratória. “A PE se apresenta como um trabalho investigativo que é desenvolvido por praticantes –

professores e alunos ou outros profissionais – em ambientes pedagógicos ou em outros contextos” (MILLER, 2012, p. 319). Assim identifico o fazer pesquisa da Prática Exploratória na agenda da LA, pois ambas compreendem a investigação para entendimento, para problematização e ressignificação e não uma visão simplista para resolução de problemas, “ao contrário, a LA procura problematizá-los ou criar inteligibilidade sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbrados” (MOITA LOPES, 2006, p. 20). Tais questões serão aprofundadas na seção seguinte.

### **1.1. A Prática Exploratória na agenda da Linguística Aplicada**

Por ser uma linguista aplicada, por trabalhar com linguagem para e pelo ser humano, considerando sua complexidade nas interações sociais, que guio-me pelos princípios da Prática Exploratória, não apenas para conduzir esta pesquisa, mas também minha prática profissional e minha percepção como pesquisadora. Dessa forma, opto pela busca de entendimentos, não pela resolução de problemas, a mudança pela mudança simplesmente, mas sobretudo pela qualidade de vida que o processo de refletir e a busca de entendimentos propicia para todos os participantes.

Assim como é a Linguística Aplicada, entendo a Prática Exploratória como uma oposição à perspectiva tecnicista de fazer pesquisa. Considerando-a como uma proposta teórico-metodológica, ética-filosófica, ética-reflexiva e inclusiva (MORAES BEZERRA, 2011, 2012), compreendo-a como um fazer investigativo híbrido (MILLER, 2010), pois trabalha com outras áreas do conhecimento, e tem um olhar cuidadoso ao que acontece. No processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira, nas interações e ao que surge nos discursos através de práticas colaborativas. Isto posto, a Prática Exploratória constitui-se não somente como uma forma ética, reflexiva, crítica, e inclusiva de fazer pesquisa, mas também como uma abordagem de ensino sensível.

A Prática Exploratória tem uma proposta teórico-metodológica para a pesquisa, pois sua teorização ajuda a dar suporte à análise dos dados, assim como, apresenta uma base metodológica para geração de dados. Além disso, seus princípios permitem aos participantes configurarem a pesquisa conforme as suas necessidades. A Prática Exploratória também apresenta uma característica ética-filosófica e ética-reflexiva, pois conforme Moraes Bezerra (2007, p. 20) “trata-se de uma filosofia que se ocupa do ensinar, do refletir e que por isso pode fundamentar a prática pedagógica, a formação docente inicial e continuada, a reflexão profissional e a pesquisa”. Ademais, caracteriza-se como inclusiva, pois é uma forma de “buscar de formas solidárias de pesquisar - *com* alunos, *com* colegas de trabalho ou *com* membros de uma comunidade de prática - faz surgir critérios e possibilidades de pesquisa inclusiva”<sup>4</sup> (MILLER, 2012, p. 320).

Considero o processo de ensinar-aprender como um movimento de pesquisa, em que cada participante expõe suas ideologias, entendimentos, valores, crenças e experiências prévias; compartilha seus conhecimentos e busca outros diferentes dos seus, com objetivos individuais ou coletivos a serem negociados e alcançados. Um modo de fazer política em busca por entender seu papel dentro da sociedade. Dessa forma, alinho-me a Moita Lopes (2006, p. 22) que afirma que “polítizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA”. Sendo a Prática Exploratória uma proposta que tenciona conduzir os participantes à reflexão sobre questões de afetividade, sucessos e insucessos, aprendizagem e qualidade de vida, compreendo-a como uma possibilidade nova de teorizar e fazer LA.

Diante de uma realidade em que a racionalidade técnica ainda impera, quando treinar o professor para utilizar um método ou o pesquisador para gerar dados ainda se fazem, Moita Lopes (2006, p. 23) aponta que uma das questões mais importantes da “pesquisa contemporânea é considerar a necessidade de ir além da tradição de apresentar resultados de pesquisa”. Neste contexto, a Prática Exploratória mostra-se dentro da agenda da LA contemporânea, pois essa apresenta-se como uma abordagem sustentável, i.e, vai além dos moldes tradicionais de pesquisar, principalmente por sua característica inclusiva de ouvir os subalternos, professores e alunos (BOHN, 2006), e

---

<sup>4</sup> Grifo da autora.

não apenas aos que vivem na Torre de Marfim<sup>5</sup>. Ainda conforme Moita Lopes (2006, p. 23)

É preciso que aqueles que vivem práticas sociais sejam chamados a opinar sobre os resultados de nossas pesquisas, como também a identificar nossas questões de pesquisa como sendo válidas de seus pontos de vista: uma dimensão essencial em áreas aplicadas (Bygate, 2004).

Um último ponto que justifica a Prática Exploratória na agenda da LA nesta pesquisa é o desconforto que causa em alguns pesquisadores o trabalho investigativo dessas duas áreas, pois não há a pretensão em permanecer dentro de limites disciplinares, nem de se alcançar resultados com verdades singulares e imutáveis (MOITA LOPES, 2006). Tanto a Prática Exploratória quanto a LA pesquisam as interações humanas na tentativa de entender como os participantes se reconhecem em suas práticas sociais, como constroem suas identidades, como atuam dentro das instituições das quais fazem parte, considerando a heterogeneidade de cada indivíduo, e por isso, ambas contemplam questões éticas em suas abordagens.

Na próxima seção justifico a razão pela qual escolhi ser uma praticante exploratória e o processo de integração da Prática Exploratória na minha prática profissional.

#### 1.1.1. Uma formação em Prática Exploratória

Meu primeiro contato com a Prática Exploratória foi ainda na graduação, por volta do ano de 2005, quando comecei a fazer as disciplinas de Prática de Ensino em Língua Materna I e II e Prática de Língua Estrangeira I e II, na PUC-Rio. As aulas eram ministradas pelas professoras Beatriz Barreto, Bárbara Hemais, Inés Miller e Maria Cristina de Góes Monteiro. Nós fazíamos o estágio nos colégios sugeridos, no meu caso, Colégio Teresiano e Colégio Santo Inácio. Duas vezes na semana nos reuníamos para discutir os textos lidos e falar de nossas experiências nas escolas.

---

<sup>5</sup> Torre de Marfim é uma expressão utilizada para descrever o lugar de investigação de pesquisadores que fazem questionamentos desvinculados das necessidades da realidade social, por não vivenciarem na prática seus questionamentos.

As aulas eram bem diferentes do que estava acostumada a ter. Primeiro porque as quatro professoras estavam sempre presentes, segundo por causa da organização da sala. Sentávamos em um grande círculo e todos podiam falar sobre suas experiências nas escolas ou opiniões sobre os textos abertamente. Eu achava curioso tal formato, pois quando me matriculei na primeira disciplina, eu não esperava falar das frustrações e sucessos vividos nas escolas, não esperava cursar essa disciplina junto com meus colegas da habilitação de licenciatura monolíngue. O que eu esperava era ler os textos, ir para as aulas e ouvir os professores falarem sobre os artigos.

As aulas começavam sempre com as professoras questionando sobre como havia sido a semana nas escolas, e então as questões surgiam, cada um relatava uma situação vivida. Problemas com indisciplina, falta de respeito por parte dos alunos com a professora regente, rejeição de alguns professores regentes em relação aos estagiários, a falta de participação ativa dos estagiários nas aulas, comportamento de alguns alunos em relação aos estagiários, abordagem utilizada pelos professores regentes diferente do que estávamos vendo na faculdades eram algumas questões abordadas por mim e meus colegas. Logo, éramos levados a refletir sobre o porquê desses fatos acontecerem e o porquê nos incomodavam tanto. Depois, éramos levados a relacionar os textos sugeridos com as questões que estávamos discutindo sobre a vivências nas escolas, fazendo uma reflexão mais profunda, assim tentávamos relacionar a prática com a teoria.

Hoje parece-me muito claro qual era o objetivo das professoras, mas nem sempre foi assim. No início era confuso, eu não entendia qual o motivo de misturar as turmas de licenciatura monolíngue e bilíngue, porque achava que o que os colegas tinham a falar de suas experiências em nada acrescentaria para a minha formação, afinal os interesses eram distintos, eles focados na língua materna e eu na língua inglesa. Também não achava importante quando meus colegas de licenciatura bilíngue traziam suas histórias. O que me importava naquele momento era saber das teorias. Não entendia que os relatos de experiências partilhados eram os conhecimentos que cada participante oferecia ao grupo. Apenas com a maturidade acadêmica e de vida foi que percebi a importância daqueles momentos de compartilhar e reconhecer a pluralidade de conhecimentos heterogêneos em uma comunidade. Conforme Santos

(2007, p. 85), “a ecologia de saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento”. Aos poucos percebi que os relatos de meus colegas levavam-me a refletir a partir de outras perspectivas e que seus entendimentos abriam horizontes para os meus entendimentos.

Sem perceber, estávamos vivendo os princípios da Prática Exploratória, pois esta reconhece a capacidade de os participantes produzirem saberes locais acerca do processo de ensino-aprendizagem, assim como de suas práticas profissionais (MILLER, 2013). Tivemos a oportunidade de elaborar pôsteres sobre nossos *puzzles*<sup>6</sup>, de apresentá-los no Evento Anual de Prática Exploratória (no meu caso, mais de uma vez durante a graduação) e dividir aflições, sofrimentos, entendimentos, experiências e alegrias. Esse modo de fazer pesquisa, focado no processual, de acordo com Miller (2010, p. 112), pode ser desvalorizado como ‘pesquisa que qualquer um pode fazer’, mas lembro bem da insegurança que tínhamos na elaboração dos pôsteres, do processo de reflexão e da busca de entendimentos. Será que estávamos sendo exploratórios? Não havia um protocolo a seguir, não havia moldes de pesquisas tradicionais que aparassem as nossas arestas, que indicassem as rebarbas que surgiam do processo de entendimento das complexidades nas relações humanas. Meus colegas e eu ajudávamos uns aos outros a entender aquele novo modo de fazer pesquisa que vai além dos modelos<sup>7</sup> tecnicistas que conhecíamos.

Desta forma, reconheço que tive uma formação inicial crítica, ética-reflexiva, inclusiva, humanizadora, e que estava pronta para ser uma professora de inglês exploratória. Entretanto, minha primeira sala de aula foi a sala de reunião de uma multinacional, meus primeiros alunos eram engenheiros executivos expatriados que ansiavam por falar português para impressionar o chefe. E eu tinha o passo-a-passo de uma metodologia a seguir, apesar de ter lido sobre estarmos vivendo o período pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994). Paralelamente a este emprego, comecei a trabalhar em um curso de inglês, onde passei por um treinamento para memorizar os passos a serem seguidos para ensinar o conteúdo.

---

<sup>6</sup> Termo que será explicado na seção 1.1.4.

<sup>7</sup> Entendo como modelo algo que serve de exemplo, que deve ser reproduzido exatamente igual. Algo que deve ser imitado, reforçando assim a ideia do texto.

Assim, aos poucos o mercado de ensino de idiomas foi moldando a minha prática, pois não havia espaços, nem tempo para questionamentos. Já estava tudo pronto e, como ouvi por diversas vezes por diferentes coordenadores, aqueles procedimentos vinham dando certo há anos, não tinha razões para problematizar. Com o tempo, talvez aparentemente, a busca por entendimentos não era tão importante, pois minhas preocupações eram outras, como por exemplo, a forma correta de corrigir a pronúncia do meu aluno dentro desta ou daquela metodologia de ensino. Era um treinamento atrás do outro, novas técnicas, atividades para desenvolver as quatro habilidades, jogos para entreter os alunos, técnicas para ensinar lista de vocabulário. Às vezes, eu questionava o porquê de fazer os alunos lerem apenas para melhorar a pronúncia, sem nem discutir os textos criticamente, mas questionava para mim mesmo, não ousaria enfrentar o sistema.

A questão não era o funcionamento dos cursos de idiomas, pois concordo de certa forma com as abordagens, métodos e técnicas utilizadas, porque foi graças aos cursos de idiomas com seus funcionamentos tão rígidos que eu e muitos outros colegas de trabalho aprendemos inglês. A questão era não ter um momento para discutir criticamente o passo-a-passo utilizados nas aulas de inglês, relacionar a prática vivida com a teoria lida. Estava sentindo falta da dinâmica das aulas da Prática de Ensino. Foi assim que voltei a estudar. Fiz a especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa, na Universidade Federal Fluminense, UFF, em 2011. Havia apenas dois anos que tinha terminado a minha primeira especialização em Literatura infanto-juvenil, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. Estava sentindo falta de problematizar as práticas e, porque não, as teorias também.

Na UFF, voltei a ter contato com textos da Prática Exploratória e minha monografia final foi construída à luz dos seus princípios com o professor Ricardo Almeida. O curso de idiomas onde trabalhava na época utilizava uma metodologia bastante tradicional, mas eu tinha mais liberdade para usar o meu senso de plausibilidade (PRABHU, 1990), que são as tomadas de decisão conforme minha experiência, não só como professora, mas também como aluna, considerando minhas crenças, minhas experiências prévias, valores etc (PRABHU, 1992). Nesse momento bastante fértil para leituras, problematizações e reflexões, cogitei fazer o mestrado, mas



primeiro fiz concurso público para o Estado do Rio de Janeiro. Queria falar sobre o ensino de língua inglesa na rede pública. Tinha certeza de que se eu fosse professora de inglês em escolas públicas meus alunos não teriam problemas em aprender inglês. Afinal, eu tinha conhecimento linguístico e era uma professora exploratória. O que poderia faltar?

A experiência relatada justifica-se para identificar de onde falo e como me insiro dentro da grande comunidade que a Prática Exploratória construiu. Logo, uma nova seção se faz necessária para discorrer sobre o panorama histórico, origem e desenvolvimento, seus representantes, princípios norteadores e o foco principal que é a busca por entendimentos para uma maior compreensão da qualidade de vida no processo ensinar-aprender na escola.

### 1.1.2. Fotografias da Prática Exploratória no Brasil

A Prática Exploratória surgiu no Brasil no início da década de 90 quando o professor inglês Dick Allwright veio ao país oferecer um workshop para professores de uma tradicional escola de idiomas na cidade do Rio de Janeiro. Depois de iniciado seu trabalho com os professores, Allwright percebeu que o corpo docente dessa escola conhecia a metodologia da pesquisa-ação, mas não a utilizavam, ao invés, usavam observações sobre suas atividades pedagógicas para fazerem suas investigações (COLOMBO GOMES, 2014).

Sensível ao contexto e ao que os colegas de profissão diziam sobre as dificuldades do ofício de lecionar e ter que pesquisar, sem tempo para acumular as tarefas das duas funções, Allwright desenvolveu a proposta do professor-pesquisador, i.e, “ajudando a construir uma ponte sobre o vão entre a pesquisa e o ensinar, e mais particularmente entre pesquisadores e professores” (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991, p. 194). Dessa maneira, encorajou os docentes a explorarem suas salas de aula e a si

mesmos, com objetivo de ampliar os entendimentos e as chances de sucesso com o processo ensino-aprendizagem (ibid).

Em resposta a perspectivas tecnicistas de fazer pesquisa, Allwright trabalhou com esses professores uma alternativa de investigação em sala de aula de línguas mais inclusiva e colaborativa. Primeiro, os encorajou a refletirem sobre suas dificuldades e conflitos em relação a profissão, problematizando as questões levantadas na tentativa de expandir os entendimentos, sem pretensões de resolução de problemas. Nesse momento, surge um novo modo de fazer pesquisa, o Ensino Exploratório. Allwright estava pensando em um alternativa reflexiva para melhorar a qualidade de vida na sala de aula daqueles professores e ao mesmo tempo que pudessem ser pesquisadores. Entretanto, para chegar no novo modo de fazer pesquisa, Allwright utilizou a pesquisa-ação, conforme Colombo Gomes (2014, p. 39)

Ainda que se questionasse sobre a forma como as pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira eram conduzidas por terceiros e sobre o tempo demandado para sua condução, Allwright trabalhou, inicialmente, sob influência da pesquisa-ação e no paradigma de busca de eficiência no trabalho do professor. Posteriormente, de forma gradativa, Allwright sugeriu que a área deveria se afastar do modelo tradicional de “mudar para resolver” da pesquisa-ação, para redefinir a pesquisa como “trabalho para *entendimento*”, e parar de procurar a resolução de problemas identificados.

No desenvolvimento desse novo olhar para a sala de aula, Allwright propôs uma parceria entre professores-pesquisadores e seus alunos, para que estes pudessem compartilhar seus conflitos e questões também. Além disso, Allwright sugere que talvez os alunos tenham vontade de ajudar seus professores, fazendo diários para documentar a vida na sala de aula e suas experiências de aprendizado fora dela, ou gravando suas conversas com seus colegas (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991). De uma maneira ou de outra, contar com a colaboração dos alunos como agente ativo no trabalho investigativo é agregar outras perspectivas que não a minha. Entendo o ponto de vista dos alunos como uma maneira de enriquecer minha percepção e ampliar meu olhar para a situação que pretendo entender, que é a experiência de se aprender e ensinar inglês em contexto educacional público a partir de um movimento retrospectivo. Além de ser uma oportunidade do outro, os ex-alunos, fazer seu percurso investigativo próprio.

Por isso, o presente trabalho parte das experiências e entendimentos dos ex-alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem em que estavam inseridos, assim como sobre suas crenças para que eu amplie o meu entendimento e (re)signifique algumas de minhas crenças. Isto posto, coaduno com Paulo Freire ([1996]2015) que afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, assim como ensinar exige saber escutar, pois somente escutando o outro que se fala com ele (ibid, p. 111).

### 1.1.3. Por que uma pesquisa em Prática Exploratória?

Na presente pesquisa, todo o trabalho investigativo foi norteado pela Prática Exploratória, que como já mencionado neste capítulo, entendo como uma proposta ética, filosófica, reflexiva, inclusiva (MORAES BEZERRA, 2011; 2012). Como herança do Curso Normal, assumo uma postura freiriana de ser professora, que é a de querer bem aos educandos (FREIRE, [1996]2015, p. 143), “(...) esta abertura ao querer bem é a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano.” Logo, assumo a responsabilidade de zelar não somente pela qualidade de vida em nossas práticas (GIEVE; MILLER, 2006), mas também do envolvimento de todos para o desenvolvimento mútuo (ALLWRIGHT; HANKS, 2009). Assim, segue uma definição da Prática Exploratória

Prática Exploratória é concebida como uma forma de ensinar e aprender [ou qualquer outro trabalho] não como uma maneira de fazer pesquisa. Mas uma maneira de conseguir ensinar e aprender [ou qualquer outro trabalho] para que professores e alunos [ou outros profissionais] desenvolvam simultaneamente seus próprios entendimentos sobre o que estão fazendo como alunos e professores [como praticantes] (ALLWRIGHT, 2006 pág. 15).<sup>8</sup>

Ainda conceituando essa abordagem, segue uma outra definição segundo Miller *at al* (2008, p. 146)

(...) Prática Exploratória (Allwright, 2003), uma maneira indefinidamente sustentável **em que** professores e alunos, dentro de suas salas de aula e enquanto trabalham no processo de aprender e ensinar, **se engajam** para desenvolver o seu entendimento da vida em sala de aula. (grifo das autoras)

<sup>8</sup> Assim como esta, toda tradução feita na presente pesquisa é de minha autoria e inteira responsabilidade.

É pautada por essas duas definições que se complementam que desenvolvo a minha pesquisa. Na primeira definição, quando Allwright afirma que a Prática Exploratória não é um maneira de fazer pesquisa, o autor está se referindo ao fazer pesquisa nos moldes tradicionais, já discutido neste capítulo. Allwright se refere às rupturas necessárias nas relações que se estabelecem no processo de ensino-aprendizagem que corresponda aos anseios de seus principais atores, alunos e professores (BOHN, 2013).

Não somente nas interações de sala de aula, mas em outros contextos onde se relacionam, constroem conhecimento e buscam a qualidade de vida (GIEVE; MILLER, 2006) professores e alunos se desenvolvem simultaneamente, não existindo donos absolutos da verdade, mas compartilhando diferentes perspectivas à respeito de uma mesma situação. Embora Bohn (2013) não se alinhe à Prática Exploratória, identifico algumas articulações entre suas ideias e as de Allwright (2006). Assim, coaduno com Bohn (2013) que reconhece que “os professores também anseiam por introduzir rupturas e convidar os alunos a participar do diálogo da construção do saber e da cidadania” (Ibid., p. 88).

Da segunda definição, foco sobre a palavra ‘sustentável’, pois o trabalho colaborativo de entender juntos, para desenvolvimento de ambos, se praticado, acaba se integrando ao *modus operandi* do grupo, tornando-se indefinidamente sustentável, ou seja, se conserva e se mantém como prática dos praticantes em todos os eventos dos quais participam. Uma vez que muito mais do que ensinar conteúdos, que os alunos podem facilmente acessar de outras formas, precisamos ensinar os alunos a serem cidadãos reflexivos, problematizadores, críticos e atuantes desse conhecimento na comunidade de que fazem parte.

Assim como as definições, os princípios da Prática Exploratória servem de fio condutor para esta pesquisa. De acordo com Miller *et al.* (2008, p. 147, grifo das autoras)

Priorizar a *qualidade de vida*.

Trabalhar para *entender* a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais.

Envolver *todos* neste trabalho.

Trabalhar para a *união* de todos.

Trabalhar para o *desenvolvimento mútuo*.

*Integrar* este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais.

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

Não sendo a Prática Exploratória uma metodologia de pesquisa, os princípios que guiam esta pesquisa não são o passo-a-passo para uma investigação, mas um estímulo que leva a reflexão e que “surtem como a articulação do ‘fazer’ da Prática Exploratória” (MILLER *et al.*, 2008, p. 148). Portanto, a Prática Exploratória configura-se como um fio teórico que conduz o “processo crítico-reflexivo da prática docente, com a construção coletiva de conhecimentos, com a construção do sujeito crítico, dentre tantas possibilidades de estabelecimento de diálogos” (MORAES BEZERRA, 2007, p. 34).

Segundo Hanks (2017), as pesquisas do praticante (*practitioner research*) - Pesquisa-ação, Prática reflexiva, e mais recentemente, Prática Exploratória - têm sido reconhecidas como caminhos para o desenvolvimento da compreensão dos processos e práticas educacionais. Ainda de acordo com a autora, num primeiro momento, a Prática Exploratória pode compartilhar algumas características com a outras formas de pesquisa, tais como, a preocupação com a educação como processo social, objetivando o empoderamento dos praticantes, por considerarem a importância da reflexão, e ao afirmarem que as pesquisas devem ser realizadas na sala de aula por quem vive nela a maior parte de sua vida.

Assim, é fundamental abordar os aspectos que diferenciam a Prática Exploratória das outras formas de investigação, até para justificar sua escolha em detrimento de outras formas de pensar. Desta maneira, a união entre o fazer pedagógico e a pesquisa, priorizando o entendimento acima da solução de problemas e a ênfase da importância da agência entre alunos e professores (MILLER, 2012) tornam-se questões cruciais para se compreender o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e a prática docente analisadas nessa dissertação. Por considerar que todo esse movimento ocorreu para entender a qualidade de vida no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa nas experiências narradas, sinto a necessidade de dedicar as próximas seções a essas questões.

#### 1.1.4. A importância da busca de entendimentos

A busca por entendimentos sobre o que acontece em contextos educacionais deve ser colaborativo (ALLWRIGHT; HANKS, 2009), visto que trata-se de muitas vidas envolvidas em um processo de ensino-aprendizagem. É durante a construção do conhecimento que professores e alunos complementam seus saberes, experiências, crenças e valores para desenvolver seus entendimentos, não somente sobre a vida na sala de aula, mas também fora dela. Allwright (2003) concebe a Prática Exploratória como “um trabalho para entender” (*work for understanding*), onde os praticantes são agentes da busca pelo entendimento (MILLER *et al.*, 2008). A valorização dos entendimentos das experiências vivenciadas pelos participantes, e claro, a reflexão e o compartilhamento de entendimentos que se completam, podem levá-los a níveis mais profundos de compreensão a respeito do que realmente está acontecendo.

Durante um primeiro momento de reflexão e enquanto compartilham seus conflitos, anseios, medos, desconfortos, e até mesmo, seus entendimentos, muitas outras indagações surgem. A essas perguntas chamamos de *puzzles* (MORAES BEZERRA, 2013), ou questões instigantes, que são perguntas feitas a partir de reflexões, tendo como base suas realidades e crenças a respeito de aspectos positivos ou negativos. Nesse processo, os participantes problematizam as perguntas, na tentativa de compreenderem melhor o que está sendo questionado. Uma vez que os praticantes se envolvem nesse movimento da busca de entendimentos, eles podem ‘planejar para entender’ (*plan for understanding*) através de atividades adaptadas. Essas atividades adaptadas são as Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório – APPEs (ALLWRIGHT & HANKS, 2009). Não é obrigação a produção de material novo, todo processo acontece com o material didático que os alunos utilizam em sua rotina, trabalhando o conteúdo abordado nas aulas conforme o currículo mínimo. O professor, em seu planejamento, adapta os exercícios de acordo com o que se pretende refletir e discutir com os alunos. É uma forma de praticar o conteúdo ensinado, buscar entender o que os participantes sabem e pensam sobre seus *puzzles*,

compartilhar as compreensões individuais com o grupo, de forma que todos os envolvidos possam ter a oportunidade de ampliar seus conhecimentos através do ponto de visto do outro. É uma oportunidade de aprendizagem ao trabalhar para entender a vida na sala de aula, ao envolver todos para a união do grupo e o desenvolvimento mútuo, integrando a rotina do aprendizado do conteúdo com a reflexão (MILLER *et al*, 2008).

De acordo com Hanks (2017), a Prática Exploratória integra o fazer pedagógico com pesquisa, priorizando a importância de questionar e ser questionado, reconhecendo que explorar essas questões auxilia para expandir os entendimentos. Ainda sobre a integração de atividades rotineiras com o fazer investigativo, Moraes Bezerra (2011, p. 85) explica que

O planejamento de aulas, na perspectiva da PE, assume uma característica integrativa, uma vez que, mantendo o seu viés pedagógico, i.e., o ensino da língua estrangeira, também contempla a ação pela busca de entendimento dos praticantes envolvidos. Assim, professores e alunos de qualquer nível de ensino têm seu agir ressignificado. Todos são intelectuais reflexivos.

A Prática Exploratória é uma forma de pesquisa do praticante, em que professores e alunos são encorajados a investigar suas práticas, pela busca de entendimentos ao invés da resolução precipitada de problemas (a ação para a mudança) (MILLER *et al.*, 2008). Dessa forma, os envolvidos se engajam numa ação sustentável pela prática de problematizar. Como as autoras mencionadas (*ibid*, 2008), também acredito que as pessoas são únicas, só aprendem e progridem no trabalho para entender e sendo agentes no processo de ensino-aprendizado.

Por ter sua natureza balizada pela busca de entendimentos, a Prática Exploratória não tenciona trabalhar para mudança, uma vez que esta é ressignificada, podendo acontecer, mas não em consequência de uma ‘ação para mudar’ (MILLER *et al.*, 2008). A mudança acontece já no desenvolvimento de um olhar diferente a respeito das questões discutidas. A vontade de entender mais profundamente as complexidades que envolvem a interação humana já é um indicativo de mudança.

Na minha pesquisa, busco entender minha prática através dos olhos de alguns ex-alunos, busco entender suas necessidades, crenças, prioridades e o que significa

aprender inglês para eles, i. e., a real necessidade de se estudar a língua estrangeira e as abordagens utilizadas ao longo de suas experiências. A partir desses entendimentos, começo o processo de entendimento de minhas crenças, prioridades e atuação como professora. Sendo assim, acredito que somente por meio do aprofundamento dessas e de outras questões, que participantes/aprendizes poderão ser capazes de priorizar a qualidade de vida, não somente na sala de aula, mas também fora dela. Esse é o tópico da próxima seção, em que explanarei sobre a qualidade de vida dentro da Prática Exploratória.

#### 1.1.5. Por que priorizar a qualidade de vida na sala de aula?

Priorizar a qualidade de vida é o primeiro princípio que configura a Prática Exploratória devido a sua grande importância. Indiscutivelmente, a ideia de qualidade de vida de acordo com o senso comum está relacionado à felicidade, à sensação de bem estar, à satisfação, à realização plena. Ao escolher uma profissão, pensamos certamente na qualidade de vida que teremos, afinal passamos muito tempo nos dedicando a tal função. Na visão allwrightiana (2006 *apud* GIEVE; MILLER, 2006, p. 20)

a qualidade de vida é em si mesma o assunto mais importante, tanto para a saúde mental da humanidade a longo prazo (e para a saúde mental do professor de línguas!) quanto para incentivar as pessoas a serem aprendizes ao longo da vida, ao invés de pessoas ressentidas de terem que passar anos da vida como aprendizes 'cativos' e, portanto, adiar o aprendizado pela vida

A motivação para a presente pesquisa se deu justamente pelo desejo de compreender a qualidade de vida, não só minha, mas de alguns alunos. Para Gieve e Miller (2006), professores e alunos tecem juntos a vida na escola, com e através de suas vidas pessoais, suas múltiplas identidades, pontos de vista, troca de opiniões, questões que os participantes não tinham pensado antes, aceitando o que o outro tem para compartilhar. Assim, qualidade de vida na Prática Exploratória é aceitar e explorar literalmente, não tentando resolver os problemas e/ou aparando as arestas, mas aproveitando e curtindo o estar lá, o estar junto. Priorizar a qualidade de vida para esta pesquisa significa entender que o fazer investigativo acontece com a colaboração de



todos os nela envolvidos e não de uns sobre a vida e questões de outros, mas assumindo-se uma postura ética, em que os participantes se conectam a um ambiente de respeito, confiança, celebrando a vida.

A priorização da qualidade de vida e a busca por entendimento estão intrinsicamente conectadas, pois entender primeiramente é não gastar tempo e energia tentando mudar ou resolver o que precisamos compreender, aceitar ou não. Logo, coaduno com Allwright (2006 apud GIEVE; MILLER, 2006, p. 20) que “nossa primeira prioridade é abordar a questão da qualidade de vida em qualquer cenário”. Assim, é importante enfatizar a integração entre vida e trabalho, quer dizer, a qualidade de vida em um contexto que se estende a outros.

Todavia, faz-se importante esclarecer que, assim como os entendimentos são variáveis, a percepção sobre como se instaura a qualidade de vida também é. Portanto, não sendo possível estabelecer concepções definidas a respeito do que é qualidade de vida para cada membro que integra os grupos abordados neste trabalho. Por isso, “o que consideramos uma boa ou má qualidade de vida é construído socio-historicamente” (COLOMBO GOMES, 2014, p. 44) pelos participantes envolvidos. No início desta investigação, a minha concepção de boa qualidade de vida era ter o controle das minhas aulas, certeza de que meus alunos precisavam aprender inglês a contento, vocabulário e gramática. Ao longo das leituras, de ouvir as experiências dos alunos, de muita reflexão e da busca de entendimentos, fui capaz de ressignificar o conceito qualidade de vida dentro de minha carreira.

Assim, a partir desses entendimentos múltiplos, pude construir um entendimento do meu papel como professora e formadora de opiniões, (re)significar algumas crenças, valores, ideologias que se tornaram presentes na minha prática. Ensinar-aprender inglês vai além do código linguístico, é incorporar a prática da reflexão, da criticidade (JORDÃO, 2015)<sup>9</sup>, da busca por entendimentos, é estar num processo de mudança contínuo, é desenvolver a consciência sobre como nos percebemos, de como percebemos as nuances dos contextos em que atuamos, dos outros participantes e das necessidades de aprender a língua inglesa. Neste momento, essa é minha concepção

---

<sup>9</sup> Criticidade é mencionada aqui como a capacidade que os indivíduos têm de examinar os pressupostos e as implicações das diferentes formas de pensar e agir (JORDÃO, 2015).

de boa qualidade de vida, que poderá ser entendida de forma diferente em variados contextos e outros momentos (GIEVE; MILLER, 2006).

Ainda em tempo de compor o rol das fotografias da Prática Exploratória no Brasil, título desta seção, vale mencionar ainda dois grupos que foram de grande contribuição para esta investigação e continua sendo de suma importância para minha formação reflexiva e exploratória. Aliás, não somente minha mas tantas outras pesquisas e vidas. Esses grupos que focam suas pesquisas e discussões priorizando a qualidade de vida e em busca dos entendimentos são o grupo de Prática Exploratória na PUC-Rio, sob supervisão das professoras Inés Kayon de Miller e a professora, Maria Isabel Cunha, a Bebel; e o NEPPE na UERJ/FFP, sob supervisão das professoras Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra, Gysele da Silva Colombo Gomes, Renata Lopes de Almeida Rodrigues e Inés Miller.

Isto posto, ratifico a importância da perspectiva da Prática Exploratória sobre qualidade de vida imbricada à busca de entendimentos para essa investigação, visto que ainda estou no processo de buscar entender como se estabelecem as relações e as identidades que constituem a interação de uma professora e alguns alunos que têm a língua estrangeira como interesse, respeitando as peculiaridades de cada indivíduo dos grupos que colaboraram para esta dissertação. Na próxima seção, apresento minha visão sobre a importância da formação continuada do professor.

#### 1.1.6. Formação continuada de professor

Toda a investigação aqui apresentada em forma de dissertação nada mais é do que o relato de um momento na continuidade da minha formação como professora de inglês, guiados pelos princípios da Prática Exploratória. Durante esses quase dois anos, tive a oportunidade de refletir sobre a minha própria prática, trabalhando de forma integrada com outros praticantes, alunos, ex-alunos, outros professores de inglês, formadores de professores e textos, muitos textos. Assim, nessa seção, pretendo apresentar o meu olhar sobre a formação continuada do professor à luz da Prática Exploratória.

De acordo com Miller e Moraes Bezerra (2004), a formação docente é um processo permanente, e no caso do professor de línguas, deve concentra-se não

somente em aspectos linguísticos, metodologias, conhecimentos teóricos sobre a linguagem, mas sobretudo na prática reflexiva. Penso numa prática reflexiva sobre todos os aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, os participantes, e principalmente, a própria formação. Minha trajetória como docente inicia-se na escola normal há vinte anos atrás, assim como as autoras pontuam (ibid, p. 2) “tornar-se professor é um processo que se inicia, de alguma forma, assim que entramos na escola, continua na escola normal ou na licenciatura e deve ser uma história sem fim”.

Na licenciatura, aprendi sobre teorias linguísticas, sobre os diferentes métodos, estruturas gramaticais, mas também tive a oportunidade de desenvolver uma prática reflexiva, pois como apontam Miller e Moraes Bezerra (2004), a atitude reflexiva é essencial para que o professor tenha algo a dizer sobre o seu fazer ou sobre o processo de aprendizagem de seus alunos. No meu caso, a minha atitude reflexiva iniciou-se quando a Prática Exploratória (ALLWRIGHT; HANKS, 2009) foi-me apresentada como uma “forma de ensinar e aprender que integra um olhar curioso e investigativo ao trabalho pedagógico” (MILLER; MORAES BEZERRA, 2004, p. 4).

Conforme Miller (2012), a Prática Exploratória reinventa a vida em sala de aula e as formas de produção de conhecimento, reconhecendo as agências dos participantes a respeito de suas vivências, o ensino-aprendizagem. De acordo com a autora, através da Prática Exploratória, ao trabalharem juntos, alunos e professores, estes se tornam capazes de teorizar suas práticas, ampliando as possibilidades de entendimentos da vida dentro e fora das salas de aulas. E o resultado final desse processo na minha formação é essa pesquisa.

Na verdade, “o final” existe somente para a pesquisa acadêmica, mas não na formação continuada em Prática Exploratória. Ressaltando seu caráter sustentável, ousar dizer que é um constante aprender, é um *continuum* no pensar com o outro. Através de atividades de reflexão em grupos dos quais participei (grupos de pesquisa na PUC-Rio e NEPPE, na FFP-UERJ) nos envolvemos, aprendemos a trabalhar com o outro e para o outro, ficamos mais sensíveis aos contextos, desenvolvemos uma escuta mais aguçada às experiências ali contadas.

As reuniões, durante esse tempo de pesquisa, foram de extrema importância para esta dissertação, e são essenciais para a minha formação, ainda continuada. Ouvi

muitas histórias, contei várias outras, sofri com meus colegas de profissão, eu, particularmente, chorei, mais de uma vez, mas também fomos felizes. Teorizamos muito sobre a qualidade de vida, sobre a melhor forma de entender nossas salas de aulas, nossos planos, alunos, materiais didáticos, nossas vidas profissionais e de como o profissional influencia nossas vidas pessoais. Tentamos nos desenvolver mutuamente, refletindo e aprendendo com o outro, para o envolvimento e união do grupo.

Dessa forma, alinho-me a Miller e Cunha (no prelo) que afirmam que a Prática Exploratória não apenas alterou os papéis de professores e alunos para agentes do entendimento, mas também para praticantes do aprendizado. Assim, somos responsáveis pelo que entendemos e aprendemos, e pelo que cultivamos no outro. Como professora-pesquisadora e aprendiz, posso promover oportunidades de aprendizado (ALLWRIGHT, 2005), integrando o pedagógico com o trabalho de refletir sobre a vida real. Criando oportunidades de ouvir meus alunos, aprendendo sobre suas realidades, pontos de vistas, ampliando meu entendimento sobre o contexto o qual estou inserida e atuo.

As demandas educacionais de hoje são outras, temos acesso à informação dos mais variados tipos de forma rápida, e os alunos não têm somente os professores como única fonte de busca de conhecimento. Sendo assim, concordo com Miller (2013), que há uma preocupação com a transformação social na educação. Por isso, tende-se a buscar um professor crítico-reflexivo e ético, que não apenas apresente o conteúdo, mas que os ajude a lidar com ele. É importante que o professor entenda as necessidades desse novo mundo e ajude os alunos a entendê-las, auxiliando-os a refletir e desenvolver uma postura ética e crítica.

Acredito que a área de formação de professores no Brasil esteja diante de uma grande desafio por ter a necessidade de se (re)significar. Formar professores hoje está além dos conteúdos ensinados. São as questões mais abstratas e delicadas que precisam ser abordadas nas salas de aulas, questões de relações humanas, tais como, respeito, inclusão, responsabilidade, ética, consciência crítica. Tratando-se da formação do professor de línguas, dar aulas vai além de ensinar línguas.

No próximo capítulo, apresento o referencial teórico que me auxiliou nos entendimentos sobre o processo de construção do conhecimento.

## **2. A INTERAÇÃO, OS ATORES E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

*A prática Educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou lamentavelmente, da permanência do hoje.*

Paulo Freire, ([1996]2015)

*Ao definirmos a escola como “contexto social natural”, é inevitável o confronto com um dilema típico da pesquisa em campo educacional: fala-se daquilo que a escola de fato é ou fala-se daquilo que ela poderia ou deveria ser?*

Pontecorvo; Ajello; Zucchermaglio, 2005

Essa pesquisa trata sobre a forma como entendemos, alguns ex-alunos e eu, sua ex-professora de inglês, o processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira na escola pública. A partir da tentativa da busca do entendimento, tecemos algumas reflexões sobre qual a melhor maneira de aprender e questões relacionadas, tais como relação professor-aluno, estruturas físicas, métodos e procedimentos, do ponto de vista técnico. Assim, a partir dos relatos de nossas experiências de sala de aula e do desenvolvimento de um processo crítico-reflexivo discutimos nossas práticas como alunos e professora. Dessa forma, coaduno com Abrahão (2010, p. 12) que afirma que “as práticas passam a ser valorizadas e são por elas que os conhecimentos científicos são filtrados em um processo interpretativo. Os seja, as práticas são fundamentais para o desenvolvimento de conhecimentos”. Por isso, no presente capítulo, faz-se necessário apresentar a literatura que fundamenta a forma como entendo a natureza da sala de aula e sua importância para a construção do conhecimento, os atores que desse processo fazem parte, quais os seus papéis e relações durante o aprendizado. Apesar dessa pesquisa não focar na sala de aula diretamente, toda a reflexão é tecida a respeito das experiências de ex-alunos e uma professora sobre as práticas de ensino-aprendizagem de língua inglesa construídas em tal contexto.

## **2.1. A natureza da sala de aula e sua importância para a construção do conhecimento**

Assim como Tsui (1995), Allwright e Bailey (1991) também definem a sala de aula como um lugar onde mais do que duas pessoas se reúnem com o propósito de ensinar e aprender, sendo que uma delas assume o papel de professor. Parece muito simples formular uma definição sem, entretanto, entender as complexidades que envolvem a sala de aula de línguas. Ainda de acordo com Allwright e Bailey (1991), os participantes da sala de aula nunca vêm de mãos-vazias, tanto alunos como professores trazem experiências prévias e suas expectativas. Os professores também trazem juntamente com a experiência, o conteúdo e as técnicas que acreditam

funcionar. Todavia, independente do que trazem para a sala de aula, todo o processo de ensino-aprendizagem ainda assim vai depender de como interagem (ibid.)

Para Allwright e Bailey (1991), é considerado normal que o professor controle a maior parte de tudo o que acontece na sala de aula, como por exemplo, quem fala, com quem fala, qual o tópico, em qual língua, mas toda essa interação vai depender da cooperação dos alunos. Ao escolher por interagir com a aula, os alunos decidem contribuir significativamente, pois sua participação é crucial para o sucesso da interação e da aula como evento social para ambos, professores e alunos. Dessa forma, a interação da sala de aula é resultado do esforço de cooperação entre os participantes (TSUI, 1995).

Para Paulo Freire ([1968]2017, p. 115), a sala de aula deve ser espaço de diálogo, pois “sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”. Para o pedagogo, diálogo significa saber ouvir, se abrir para a contribuição do outro e faz-se numa relação horizontal, em um clima de confiança, onde os participantes vão se completando ao longo do processo ensino-aprendizado.

Para Nóbrega Kuschnir (2003), a sala de aula é o lugar da interação e aprendizagem, onde várias atividades ocorrem ao mesmo tempo. A autora ainda acrescenta que, para o ensino ser significativo, é preciso enfatizar o aspecto interacional, uma vez que, além da participação dos alunos e professores, projetamos, identificamos e co-construimos múltiplas identidades, em constante mudanças, que surgem ao longo das relações.

Ainda conforme Nóbrega Kuschnir (2003), a sala de aula pode ser considerada como uma estrutura sistêmica, em que suas mais variadas partes, pelo seu caráter multidimensional, funciona de forma organizada. Em sua dissertação, a autora aborda a inter-relação de três partes que considera “o tripé estrutural da sala de aula: as dimensões social, afetiva e cognitiva” (ibid. p. 28), e enfatiza que no ambiente sala de aula os três elementos encontram-se vinculados.

É a partir dessas perspectivas que teço meu entendimento sobre a sala de aula, lugar que considero ser o ambiente de construção de conhecimento através das interações entre professores e alunos, suas identidades, suas experiências, entre as

mais variadas atividades, que valorizam não somente o aspecto cognitivo, mas afetivos e sociais.

A seguir, explico sobre quem são os atores/participantes da sala de aula e minha visão sobre seus papéis.

## **2.2. Sobre os atores/participantes**

De acordo com Prabhu (1992), a sala de aula é o ambiente das interações humanas, é um grupo composto por um professor e muitos alunos, com diferentes personalidades, motivos, medos, aspirações, perspectivas, e assim por diante. Por isso, a complexidade de se entender o que acontece na sala de aula. Entretanto, para esta dissertação limito-me a relatar meu entendimento sobre os papéis do professor e do aluno.

A minha formação inicial levou-me a entender que o professor deve assumir o papel de mediador entre os alunos e o conhecimento. Uma espécie de facilitador do conteúdo a ser ensinado e não como a única fonte de ter acesso ao conhecimento. Essa perspectiva alinha-se a Allwright e Bailey (1991), quando afirmam que todo o processo de aprendizado depende da cooperação e da decisão dos alunos. Conforme Allwright e Hanks (2009), mesmo que o professor seja o responsável oficialmente pelo ensino da língua na sala de aula, a prática real só poderá ser realizada pelos alunos, pois somente eles podem se responsabilizar pelo ato de aprender. Entretanto, acredito que tanto a decisão do professor sobre o que fazer na sala de aula quanto a decisão do aluno em participar leva em consideração outros elementos, tais como, experiências prévias, crenças, opiniões pessoais ou de pessoas que os participantes apreciam, emoções, informações que buscam na internet ou práticas aprendidas em outros contextos que não a sala de aula.

Assim, diferentemente de uma perspectiva tradicional de educação, em que o professor transmite o conteúdo e o aluno é ouvinte passivo, para o Allwright e Hanks (2009), a ação dos alunos está no cerne do processo, evidenciando tamanha importância para o aprendizado. Logo, o aluno é agente desse processo, assim como o



professor. Para explicar o papel do aprendiz no processo de aprender uma língua estrangeira, os autores apontam cinco proposições:

1. Os alunos são indivíduos únicos que aprendem e se desenvolvem melhor da sua própria maneira;
2. Os alunos são seres sociais que aprendem e desenvolvem melhor em um ambiente de apoio mútuo;
3. Os alunos são capazes de levar sua aprendizagem a sério;
4. Os alunos são capazes de tomar suas decisões de forma independente;
5. Os alunos são capazes de se desenvolver como praticantes de aprendizagem. (ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p. 5)

Do mesmo modo, acredito que uma atuação ativa e crítica-reflexiva dos alunos seja primordial, tanto para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça, como para que os entendimentos ocorram. A aula é construída numa parceria entre professor e alunos. Somente partindo da colaboração dos aprendizes que o professor será capaz de avaliar suas necessidades e elaborar um planejamento em que eleja as prioridades, escolhendo o material adequado, refletindo sobre suas práticas e investindo em pesquisas na tentativa de entender qual o seu papel dentro do contexto histórico-social em que a escola e a sala de aula se localizam. Logo, há uma relação de complementariedade entre os papéis de alunos e professores.

À luz dessas concepções acerca dos papéis de alunos e professores, é fundamental entender que a aprendizagem não ocorre de outra forma que não nas relações entre os indivíduos e o mundo, situados em um contexto histórico (OLIVEIRA, 1997). Na perspectiva vygotskyana, o homem é um ser sócio-histórico e seu desenvolvimento é contextualizado a partir do ambiente do qual faz parte. Na sequência, apresento a concepção vygotskyana sócio-histórica de construção de conhecimento ao qual me alinho para tecer essa pesquisa.

### **2.3. Sobre como acontece o aprendizado**

Na visão vygotskyana, é indiscutível a importância da linguagem para o processo ensino-aprendizagem. Além do mais, o aprendizado pressupõe interação social, assim os alunos são tão ativos quanto os dos professores (OLIVEIRA, 1997). Não somente

nas relações entre professor-aluno, como também nas relações alunos-alunos. Segundo Oliveira (1997), aprendizado para Vygotsky

É o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos processos inatos [...]. Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. [...] Optamos aqui pelo uso da palavra aprendizado, menos comum que aprendizagem, para auxiliar o leitor a lembrar-se de que o conceito em Vygotsky tem um significado mais abrangente sempre envolvendo interação social. (OLIVEIRA, 1997, p. 57)

Considerando que somente aprendemos nas interações, a atuação do outro nesse processo torna-se crucial. Assim, faz-se necessário apresentar um conceito específico da teoria de Vygotsky, fundamental para entender as ideias sobre as relações de desenvolvimento e aprendizado, que se apresenta em três níveis:

- Nível de desenvolvimento real: Vygotsky classifica essa como a habilidade de devolver tarefas sozinhas, i.e, caracteriza-se por etapas já alcançadas pela criança. “São resultados de processos de desenvolvimento já completados, já consolidados”. (OLIVEIRA, 1997, p. 59)
- Nível de desenvolvimento potencial: é a capacidade de desempenhar tarefas com ajuda de parceiros mais competentes. É o nível de desenvolvimento que se quer alcançar, que se almeja ao desempenhar qualquer atividade que necessite de auxílio.
- Zona de desenvolvimento proximal: é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. É o caminho que o aprendiz faz durante o desenvolvimento da atividade, com auxílio, para alcançar o conhecimento desejado.

Isto posto, podemos concluir que é na zona de desenvolvimento proximal que o professor, algum colega de classe mais competente, o autor de um livro didático ou qualquer outro recurso que o aluno tenha acesso vão atuar, durante a interação fazendo que o conhecimento que era potencial torne-se conhecimento real. Logo, o conhecimento é construído de forma coletiva, social e nas interações. Não sendo

processo único e exclusivo que ocorre na sala de aula, mas em outros ambientes também.

A partir dessas elucidações a respeito da definição de sala de aula, papéis assumidos por professores e alunos e como se dá a construção do conhecimento que fundamento minhas análises. A partir dessa fundamentação teórica que problematizo algumas de nossas crenças, minhas e de alguns ex-alunos, (re)significo algumas de nossas concepções sobre como aprendemos, sobre o que realmente importa no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, considerando a interação como essencial para o aprendizado, e retomando o tripé estrutural da sala de aula apresentado por Nóbrega Kuschnir (2003), abordarei na próxima seção, a importância do afeto nessa interação para contribuir com a construção do conhecimento.

#### **2.4. O papel da afetividade nas relações pessoais e para o processo de aprendizado**

Considerando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) apontado por Vygotsky (1998) e o conceito de andaime, *scaffolding*, de Wood, Bruner e Ross (1976), é possível perceber que os autores ressaltam a característica interacional do processo de ensino-aprendizagem. Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento de uma pessoa é um processo construído nas e pelas interações que criam o contexto histórico e cultural em que está inserida. De acordo com Oliveira (1997)

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico [...] (OLIVEIRA, 1997, p. 38).

Assim, a interação social com outros indivíduos e com os elementos culturais promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em que a linguagem é o principal mediador, pois esta permite a comunicação e a construção do pensamento. Além disso, Oliveira (1997) pontua a diferença entre significado e sentido, colocada por Vygotsky. O significado trata das relações objetivas que constroem-se no

processo de desenvolvimento da palavra. Já o sentido trata do valor afetivo da palavra tomado pelos indivíduos, i.e, as vivências individuais e afetivas, ressaltando a relação indissociável da cognição e do afeto na constituição do ser humano.

Dessa forma, Vygotsky (2010) coloca que a resposta para alguns estímulos que acontecem no meio sociocultural é a emoção<sup>10</sup>. À vista disso, alinho-me a Moraes Bezerra (2012, p. 62) que afirma que “a construção de conhecimento passa por vivências significativas, envolvendo afeto, que podem interferir e ter papel crucial no processo de passagem do nível de desenvolvimento potencial para o de desenvolvimento real.” A autora conclui ainda que para Vygotsky (1998) a aprendizagem se dá em dois níveis: o interpsicológico, nível social, e o intrapsicológico, individual.

Para Oliveira e Rego (2003), as dimensões de afeto e da cognição estariam relacionadas desde cedo, articulando-se com outros processos psicológicos e com o aumento da consciência. Logo, para a psicologia histórico-cultural, um indivíduo é resultado do desenvolvimento de processos físicos, mentais, cognitivos e afetivos. Ainda segundo as autoras, nos estudos vygotkianos, há uma distinção entre emoções primitivas e emoções “superiores”, sendo as emoções primitivas relacionadas ao instinto biológico. Mas, ao passo que o sujeito se desenvolve, as emoções mudam, afastando-se da raiz biológica e se constituindo baseada em conceitos históricos e culturais.

Portanto, conforme Oliveira e Rego (2003, p. 23), para o psicólogo, “o ser humano aprende, por meio do legado de sua cultura e da interação com outros humanos, a agir, a pensar, a falar e também a sentir”. Assim, o ser humano desenvolve e aprende a lidar com as emoções desde o nascimento até o fim de sua vida, nas suas interações sociais. Nessa perspectiva, para as pesquisadoras, a classificação e a administração das emoções está relacionada diretamente ao seu modo de imersão cultural. Nesse sentido, uma pessoa atua, interage socialmente, baseada em conceitos constituídos culturalmente, utilizando a linguagem para expressão não somente de seus pensamentos, mas também de suas emoções.

---

<sup>10</sup> No presente trabalho, não tenho a intenção de fazer a distinção entre os conceitos de emoção, afeto ou sentimento, sendo assim, utilizarei essas palavras indistintamente.

Em sua obra, *Pensamento e linguagem*, Vygotsky (2003) discute a importância da não separação, enquanto objetos de estudo, intelecto e o afeto. O estudioso ainda afirma que a separação desses dois elementos é a causa da deficiência da psicologia tradicional, em razão de ser “o processo de pensamento como um fluxo autônomo de ‘pensamentos que pensam a si próprios’, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa.” (VIGOTSKI, 2003, p. 9). Vygotsky (2003) ainda complementa que o pensamento sem levar em consideração o afeto é desprovido de significado, sem capacidade de transformação de conduta, sem influência até mesmo sobre a vida pessoal de um indivíduo, “de modo misterioso e inexplicável” (ibid, p. 9)

Considerando a grande influência das forças afetivas no ser humano, faz-se necessário cogitar sobre a qualidade dessa interferência, que pode ser de natureza positiva ou negativa. Com efeito, as emoções desempenham a função de uma espécie de organizador interno de reflexos. Nas interações e em novas experiências, em que novas palavras e conceitos científicos vão além do ‘significado’ e começam a fazer ‘sentido’ para o indivíduo (MORAES BEZERRA, 2012). Para Vygotsky (2010)

Se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, o novo momento que as emoções inserem no comportamento consiste inteiramente na regulação das reações pelo organismo.” (VIGOTSKI, 2010, p. 139).

Isto posto e voltando-se para a sala de aula de língua estrangeira, percebe-se a relevância dos estudos sobre afeto na construção do conhecimento e para esta pesquisa. Na construção de conhecimento, o aprendiz, além de necessitar lidar com novas formas culturais, situações, incertezas, requer um grande esforço para a construção de significados de novas estruturas lexicais, sintáticas e fonológicas. Assim, sentimentos de desconforto, estranhamento, medo, vergonha, autoestima, insegurança, rejeição podem surgir durante as aulas. Considerando esses princípios, alinho-me as ideias vygotskianas de que é impossível deixar de lado questões afetivas no processo de aprendizado.

Arnold e Brown ([1999]2000, p. 3 *apud* MORAES BEZERRA, 2013, p. 258) argumentam que "em uma sala de aulas de línguas que tem por foco a interação significativa existe o espaço para lidar-se com o afeto." Para Moraes Bezerra (2013), os autores enfatizam o entendimento de que a dimensão afetiva está interligada ao processo de aprender, não sobrepondo fatores cognitivos nessa ação. Logo, aprender uma língua estrangeira é um processo complexo que exige o engajamento do indivíduo em seus aspectos sociais, intelectuais e afetivos.

Para Tassoni (2000), nas interações da sala de aula estão envolvidas uma carga considerável de sentimentos e emoções. Em sua pesquisa, a autora investigou questões afetivas, a partir da observação da postura do professor e concluiu que os aspectos afetivos estão presentes nas práticas de sala de aula, influenciando o processo ensino-aprendizagem. De acordo com a pesquisadora, é essencial que o professor faça a mediação do aluno com o conteúdo ensinado, assumindo que o processo de aprendizagem é social. Ainda assim, é importante considerar que o professor pode propor uma negociação de significados para a construção de conhecimento, mas nem todos os alunos poderão aceitar sua proposta por estarem em níveis diferentes do canal afetivo estabelecido naquele momento.

Nesta dissertação, pretendo analisar questões afetivas mapeadas nos discursos de alguns de meus ex-alunos e meus, durante as nossas interações. Em nossas falas, percebem-se sentimentos como frustração, decepção, autoestima, falta de perspectiva em relação à educação ou falta da educação de qualidade, falta de professor ou mesmo a falta de cuidado de alguns professores com relação à educação deles.

No próximo capítulo, abordo o entendimento de identidade e construção identitária através do discurso que fundamenta as análises feitas para esta pesquisa.

### **3. DISCURSO, IDENTIDADES E CRENÇAS**

*São as práticas sociais que constituem o discurso ou é o discurso que constitui as práticas sociais?*

Luciano Amaral Oliveira e Marco Antônio Batista  
Carvalho, 2013

*Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.*

*Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.*

*E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.*

Criss Pizziment

*Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.*

Ana Maria Ferreira Barcelos, 2006

No presente capítulo, apresento a partir de que perspectiva entendo os conceitos fundamentais que ajudam-me a fundamentar esta pesquisa. Primeiramente, optei por iniciar esta parte, percorrendo sobre o discurso, por entender as relações existentes entre língua e sociedade, além de conceber o objetivo básico da linguagem como o agir no mundo. Entendo discurso como a linguagem em uso, mediando as relações sociais. Através dele construímos as identidades sociais como fluidas e fragmentadas, expressamos nossas crenças, e podemos negociá-las, (re)significá-las e (trans)formá-las. O conceito de discurso é de relevância fundamental para este trabalho, visto que é o através dele que resgato algumas questões que me ajudarão a construir entendimentos para os puzzles que geraram a presente pesquisa. Através de nossos discursos, meus e de alguns ex-alunos, tento mapear como nos construímos identitariamente, construímos o outro e entendemos nossos papéis em nossas práticas sociais, tendo como base nossas crenças

### **3.1. Discurso**

Nas práticas sociais, para agir e interagir com outros seres humanos, utilizamos uma das mais importantes e fundamentais ferramentas para mediação dessas relações, a linguagem. Assim como Fairclough ([1992]2001), usarei 'discurso' para me referir à linguagem, pois também a entendo como forma de prática social. Para o linguista, o

discurso não é uma atividade individual, gerando várias implicações, sendo uma delas “ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (ibid, p. 91).

Sendo o discurso um fundamento evidente nas interações humanas, ele supre as necessidades de comunicação. Além disso, consoante a Fairclough ([1992]2001), pode-se caracterizar o discurso por três aspectos. Primeiro, o discurso colabora para a construção das identidades sociais. Segundo, é através do discurso que as pessoas estabelecem suas relações. E, por fim, o discurso contribui para a composição de sistemas de conhecimento e crenças. Essas três funções da linguagem, denominadas por Fairclough (Ibid.) como funções da linguagem ‘identitária’, ‘relacional’ e ‘ideacional’ acontecem e são negociadas nas práticas sociais<sup>11</sup>, através das práticas discursivas.

Para Fairclough ([1992]2001), há relação dialética entre língua e sociedade, ou seja, entre discurso e estrutura social. Entretanto, a constituição do discurso não acontece de forma arbitrária, “assim, a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais [...]” (Ibid, p. 93). Dessa maneira, Fairclough (ibid) estabelece o discurso como elemento essencial para configurar a prática social, “pois, sem o discurso, não há práticas sociais” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 285).

Ainda consoante Fairclough ([1992]2001), o discurso pode estar envolvido em qualquer orientação das práticas sociais: econômica, política, cultural e ideológica. Mesmo sendo elementos diferentes, eles estão interligados. Entretanto, para a presente pesquisa, interessa apenas o discurso como modo de prática ideológica, visto que “o discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder” (Ibid, p. 94). Em se tratando de uma investigação que configura o contexto educacional, discutimos especificamente sobre nossas experiências sobre o ensino-aprendizado de língua inglesa, investigo através de nossos discursos, de alguns de meus ex-alunos e eu,

---

<sup>11</sup> Fairclough (2001[1992]) entende prática social como atividade social, por exemplo, sala de aula, refeições em família, consultas médicas e notícias de TV.



nossos valores, crenças internalizadas, nossos papéis, nossas emoções, como nos construímos identitariamente e como construímos o outro.

Ademais, problematizo também as significações da realidade que foram construídas, tento entender se meus ex-alunos são conscientes dos porquês das situações que discutimos em nossas reflexões, ou se simplesmente aceitam as situações como elas são sem questionar, e assim, sendo levados a repetir sem saber exatamente a razão. Para Fairclough ([1992]2001),

As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de 'senso comum'; mas essa propriedade estável e estabelecida das ideologias não deve ser muito enfatizada, porque minha referência a 'transformação' aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação nas relações de dominação.

Assim, retomando a natureza dialógica do discurso bakhtiniana, do mesmo modo que construímos nossos discursos em relação a outras pessoas, outras pessoas também utilizam em relação a nós. Dessa forma, o discurso se constitui com diferentes vozes. Segundo Tilio (2006), os enunciados não são exclusividade de quem fala, existem outras vozes imbricadas. Para o autor (TILIO, 2006, p. 59), "Ao levarmos em consideração que as vozes fazem parte de um contexto social, não faria sentido imaginar que uma voz poderia existir independentemente de outras vozes".

Consoante a Tilio (2006), é difícil estabelecer fronteiras entre discurso e língua, pois ambos estão interligados. Sendo assim, ao assumir que a língua é dinâmica e viva, afirmamos sua propriedade dialógica, não somente no diálogo face a face, mas em todos os seus enunciados durante a comunicação (BAKHTIN, 2006). Para Fiorin (2008), há uma dialogização interna da palavra, em que a palavra do outro está sempre imbricada, i.e., para constituirmos um discurso, consideramos o discurso do outro. Nesse sentido, Fiorin (2008, p. 19) indica: "Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados".

Nessa perspectiva, para Bakhtin (2011), o processo de formar e de desenvolver uma interação com os enunciados dos outros chama-se *assimilação*, uma espécie de eco da expressão do outro, nas palavras do autor

Nosso discurso, isto é todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2011, p. 294)

Isto posto, na presente investigação, tento entender quais vozes ecoam em nossos discursos, dos meus ex-alunos e meu, tento entender o porquê essas vozes foram internalizadas ao invés de outras, quais as principais questões que influenciam nos discursos e como esses discursos colaboram para a formação das identidades, dos valores, das crenças dos participantes.

### **3.2. Identidades**

Trabalhos de Hall e Woodward ([2000]2003) questionam o conceito de identidade como sendo um aspecto inerente ao sujeito. Consoante Moita Lopes (2003), estudar identidades tem se tornado frequente devido às mudanças culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que permeiam o mundo como consequência da globalização. De acordo com Hall ([2000]2014) uma mudança estrutural está transformando a sociedade moderna, e conseqüentemente, nossas identidades, como nos percebemos e como percebemos o outro. Logo, entendo que assim como uma alteração na estrutura macrossocial mexe na forma de como construímos nossas identidades; estruturas microssociais também contribuem para esse processo. Assim, na presente pesquisa, em que analiso os meus entendimentos e de alguns ex-alunos sobre o processo de ensino-aprendizado de inglês, em um período de muitos conflitos, por causa da crise no contexto educacional público, sinto também a necessidade em voltar o foco da análise para como nos coconstruímos identitariamente.

Nesta dissertação, alinho-me ao entendimento de que a identidade é socioconstruída. Assim, coaduno com Fabrício e Moita Lopes (2010, p. 66) ao definir identidade nesta pesquisa

Não como um conjunto de atributos genéticos e permanentes do sujeito, mas sim como uma variedade de características discursivas e socioculturalmente construídas que classificam o sujeito de acordo com diferentes indicadores de sexualidade, de gênero, de raça, de classe, de idade etc

Ao refletir sobre o processo de construção dinâmico de identidade, alinho-me a Moraes Bezerra e Aceti (2015, p. 132), tomando a perspectiva bakhtiniana de alteridade de levar em consideração o outro, “uma vez que é nas fronteiras do outro, em contextos institucionais e através do discurso que identidades se (re)constroem, nunca de forma fixa”. Assim, através dos discursos, os participantes interagem e agem, (re)criam contextos, se moldam e moldam o outro durante todo o evento comunicativo. Segundo Moita Lopes (2002, p. 31)

O discurso como uma construção social é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo. Investigar o discurso a partir dessa perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão, desse modo, construindo a sua realidade social e a si mesmos (...)

Como o foco da pesquisa recai sobre as experiências que os participantes tiveram no contexto educacional, suas crenças e emoções acerca do ensino-aprendizado de língua inglesa acredito ser relevante ressaltar a importância que a escola tem para o processo de construção identitária. Conforme Moita Lopes (2002), a escola é um dos espaços mais importantes na construção de quem somos, ou seja, da fragmentação de nossas identidades. Para o linguista aplicado, a escola é um dos primeiros espaços sociais em que a criança se relaciona com indivíduos sem ser um familiar, i.e, a criança se submete ao que é diferente, ao que interfere nas crenças e valores construídos no mundo familiar. Dessa forma, entendo que é na sala de aula, na interação com o outro, até então desconhecido, que nossas identidades (des)estabilizam-se, criam-se novas, transformam-se, modificam-se, alteram-se, transfiguram-se e fragmentam-se.

No contexto escolar, o discurso é utilizado no e para o aprendizado, mas é através desses discursos que os participantes se constroem como indivíduos assumindo seus papéis como professor e aluno, como se aliam, se identificam e coconstroem suas identidades. Logo, só é possível investigar as identidades dos indivíduos analisando seus discursos. Considerando que as “identidades sociais são construídas no discurso” (MOITA LOPES, 2002, p. 37), entendo assim como Moita Lopes (ibid, p. 38) que as identidades construídas “na escola podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando depararem com outras práticas discursivas as quais suas identidades são reexperienciadas ou reposicionadas”.

Assim, entendo que nossas identidades são construídas pelos muitos contextos sociais que fazemos parte, diferentes interações, muitas vozes, muitos outros sujeitos, que nos agregam, deixam suas contribuições em nós, para ajudar a construir quem somos, como nos percebemos e de como entendemos a realidade que nos cerca. Considerando a fragmentação na formação de nossas identidades, entendo que nós somos a própria colcha de retalhos, carregando em nós muitas frações dos espaços em que estivemos, das pessoas que encontramos e dos discursos que ouvimos.

### **3.3. Crenças**

Na presente pesquisa, professora e ex-alunos são considerados figuras centrais de todo o processo de ensino-aprendizagem, assim, suas relações, interesses e sentimentos são de extrema relevância para essa investigação. Além das questões afetivas, as crenças de cada lado também são observadas, visto que todos os aprendizes envolvidos, incluindo eu, temos concepções enraizadas sobre o que constitui um bom ou mau professor, uma aula boa ou ruim, ou sobre o que se deve fazer para aprender inglês. Por isso, este trabalho pretende mapear as crenças trazidas por esses atores sobre o processo de ensinar-aprender, e identificar de que forma elas se manifestam em seus discursos.

As pesquisas sobre crenças iniciaram-se por volta da década de 80 e desde então muitos trabalhos vêm sendo desenvolvidos sobre o tema (MIRANDA, 2005;

SILVA, 2010; COSTA, 2013; SILVEIRA, 2015). No Brasil, segundo Barcelos (2004), o conceito de crenças somente se destacou na década de 90 com as pesquisas de Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). Tais pesquisas evidenciam que crenças sobre aprendizagem de línguas podem influenciar todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, da mesma forma que podem influenciar toda a prática docente, embora um esteja associada ao outro.

Esse aumento no interesse sobre crenças demonstra a visão de professores e linguistas a respeito de uma abordagem de ensino de língua estrangeira que privilegia o aprendiz, suas contribuições, suas experiências vivenciadas previamente, dentro e fora da sala de aula (BARCELOS, 2006). Não somente dos alunos, mas as emoções, conhecimentos e crenças de professores também agregam nesse sentido.

Conforme Silva (2010), as crenças são social, cultural e historicamente construídas através de nossas interações e estabelecem uma relação próxima com nossas ações. Para esta pesquisa, o estudo de crenças se faz relevante, pois meu foco é mapear nos discursos de ex-alunos questões afetivas, identitárias, avaliações feitas a partir de nossas experiências em aulas de inglês, mas não somente elas. Assim conforme o autor

[...] as abordagens sócio-cultural e bakhtiniana enfatizam as crenças como sendo historicamente (re) construídas nas relações humanas, através da linguagem. Nesse contexto, sendo as crenças também resultado das avaliações que fazemos de nossas experiências (cf. Dewey, 1933), podemos relacioná-las às diferentes valorações atribuídas pelas pessoas aos eventos por elas vivenciados, às suas ações e às relações sociais experienciadas (Bakhtin, 1981). (SILVA, 2010, p. 33)

Além do mais, nesta pesquisa para melhor entender o processo de ensino-aprendizagem na concepção dos participantes, tento fazer um mapeamento de suas crenças. Silva (2005) afirma que as crenças são compostas por emoções, sentimentos, percepções, avaliações subjetivas, estados de espírito, lembranças de experiências pessoais, e tais elementos são importantes nos processos de memória.

Assim, para esta pesquisa, apresento um entendimento sobre crenças que compartilho com Barcelos (2006, p. 18) que, de modo semelhante a Dewey (1933), descreve crenças como sendo uma forma de pensamento, “construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas

experiências”. Ainda conforme Barcelos, crenças são sociais e individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Ademais, quando nos referimos ao ensino-aprendizagem de línguas, devemos ser conscientes de que não há conceito único sobre crenças. Para Silva (2006, p. 107), crenças sobre o ensinar-aprender línguas define-se como

Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos grau distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constróem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo (SILVA, 2005, p. 77 apud SILVA, 2006, p. 107)

Dessa forma, podemos dizer que crenças, de modo geral, são dinâmicas porque são mutáveis, e são sociais, pois se desenvolvem de acordo com nossas interações, elas modificam nossas experiências e nos modificam simultaneamente (BARCELOS, 2006). Logo, “as crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais” (Ibid, p. 19). As crenças são paradoxais e contraditórias uma vez que “podem agir como instrumentos de empoderamento ou como obstáculos para o ensino/aprendizagem de línguas” (Ibid, p. 20).

Para Miccoli (2010, p. 136), “as crenças não existem num vácuo contextual”. Para a autora, as pesquisas sobre crenças são um *continuum*, pois as pessoas concedem valor a uma determinada crença, que pode variar, podendo ser verdadeira ou falsa, dependendo do contexto em que essas pessoas estão inseridas. A autora (Ibid. p. 141) também compartilha o construto de experiências não apenas restrito à compreensão do papel das crenças de aprendizagem, mas também “ao entendimento do processo de ensino e aprendizagem como um todo em que experiências modulam interpretações, decisões e ações”. Dessa forma, Miccoli (2010, p. 142) classifica as experiências em diretas, que têm origem nos acontecimentos de sala de aula, em experiências sociais, “referentes à relação dos estudantes com professor e colegas”, e experiências afetivas, “referentes às emoções associadas aos acontecimentos de sala de aula”.

As investigações sobre crenças avançaram em questões metodológicas, que podem ser feitas através da forma oral ou escrita. Os instrumentos utilizados são bastantes variados, dentre eles estão, questionários, observação, entrevistas (estruturada, semi-aberta, aberta ou etnográfica), narrativas, histórias de vida e diários. Ainda vale ressaltar que a grande parte dos estudos sobre crenças no Brasil é de cunho interpretativa-qualitativa (BARCELOS, 2006).

A investigação sobre crenças na presente pesquisa se faz pertinente, pois contribui para uma compreensão mais detalhada a respeito de fatores específicos dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas, da construção de identidades dos atores envolvidos e da relação desses fatores com crenças. Como a geração de dados se dá através de uma conversa/entrevista exploratória-reflexiva sobre nossas experiências na sala de aula, com o ensinar-aprender inglês, e por sua característica dinâmica, entendo que nossas crenças são influenciadas pela crença do outro a todo momento.

Durante nossas reflexões, minhas e dos ex-alunos, faço uma tentativa de busca do entendimento do porquê atuamos como atuamos, professor e ex-alunos. Tento entender de como caracterizamos o outro como bom ou ruim na prática do seu papel social, baseado em nossas crenças, e de como essas crenças afetam essas práticas, guiam o nosso agir dentro da sala de aula ou fora dela, ao aprender um idioma, ou ao ensiná-lo.

As ações guiadas pelas crenças podem levar a mudanças, que não acontecem de repente, mas que têm relação com momentos catalisadores de reflexão (PESSOA; SEBBA, 2006). Para Barcelos (2006), os momentos catalisadores de reflexão são como “*gatilhos*<sup>12</sup> promotores de problemas, dúvidas, ou perguntas que geram uma consciência da crença existente e seu possível questionamento no dizer e fazer” (Ibid, p. 26). Nessa pesquisa, os nossos momentos catalisadores de reflexão se deram através das escrituras, refinamentos e discussão dos *puzzles*, através da realização de cada APPE durante as aulas e através de nossas conversas, quando já não éramos professora e alunos. A todo momento estávamos refletindo sobre nossa realidade social.

---

<sup>12</sup> Destaque da autora.

Como professora, durante a pesquisa, me vi em uma rede de várias crenças, tendo a necessidade de decidir por essa ou aquela ação, dependendo do contexto e das prioridades. Muitas das crenças com as quais iniciei meus trabalhos na escola pública já não existem mais, pois foram modificadas, transformadas ou substituídas por outras. Posso dizer que as crenças que guiaram as práticas dos alunos e dos professores aos quais pedi ajuda naquele primeiro momento contribuíram para formar as crenças de pesquisadora que tenho hoje, algumas já modificadas. Todas as crenças com as quais me deparei nesse percurso contribuíram para o processo de minha formação continuada, seja para agregar ou apenas para desequilibrar o que parecia enraizado.

Para dar conta das análises propostas, conto com o suporte dos pressupostos teóricos da Análise da Conversa Etnometodológica e da Sociolinguística Interacional que serão abordados no próximo capítulo.



#### 4. PARA ENTENDER MELHOR A FALA-EM-INTERAÇÃO: A ANÁLISE DA CONVERSA ETNOMETODOLÓGICA E A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL

*“O que está acontecendo aqui e agora nesta situação de uso da linguagem?”*

Ribeiro e Garcez, 2002

A linguagem tem papel fundamental nas práticas sociais, tanto em conversas cotidianas como em instituições da sociedade. O discurso, principalmente, tem função essencial nas relações que se estabelecem, negociação dos saberes, produção de conhecimento e coconstrução das identidades. Nesse capítulo, discorrerei sobre alguns construtos da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) e da Sociolinguística Interacional (SI), aparatos teóricos que me ajudarão a investigar as nossas reflexões, ações singulares dos participantes, pontos de vista, como constroem seus entendimentos, como organizam seus discursos, dos outros papéis assumidos, das relações que se estabelecem, da negociação de sentidos.

Devido ambas áreas tratarem da interação face-a-face, entendo que dispõem de conceitos complementares que tentam entender a organização da produção dos discursos dos participantes e a forma como essas relações são essenciais no contexto. Assim como a ACE afirma “que a conversa não é uma ação tão caótica quanto parece e que as pessoas se organizam socialmente através da fala” (SILVA; ANDRADE; OSTERMANN, 2009, p. 03), a SI afirma que é nos momentos de interação que as pessoas constroem, através da língua, o “significado social e da experiência, passível de análise e de interesse sociológico e linguístico” (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p. 7). Dessa forma, os conceitos dessas abordagens teóricas se aplicam ao contexto interacional em curso, do que está acontecendo aqui e agora.

Assim, apresento conceitos da ACE, tais como, sequencialidade, organização e tomada de turno na fala-em-interação. Em seguida, abordo os conceitos: pistas de contextualização, *footing*, enquadre e esquemas de conhecimento, oriundos da Sociolinguística Interacional.

#### 4.1. Contexto

Para estudar a língua na interação real de uso e sua relação com a sociedade é necessário levar em consideração o contexto em que toda a interação ocorre. Goffman ([1994]2002) refere-se ao contexto como uma situação social, que pode acontecer a qualquer momento a partir do minuto em que dois ou mais indivíduos se encontram e dura até o penúltimo indivíduo deixar a interação. A esse conjunto de pessoas, numa interação, Goffman (ibid) chama de agrupamento, pois mesmo que não estejam de fato falando, todos presentes são participantes da situação social e seguem as regras estabelecidas de como se organizarem e se comportarem em um evento social.

Conforme Goodwin e Duranti ([1992]1997), pode ser complexo ter uma definição de contexto precisa, pois este conceito assume perspectivas diferentes em diferentes paradigmas de pesquisa. Ainda de acordo com os autores, para estudar o contexto, primeiro é necessário considerar o comportamento que o contexto exige, que se estabelece pela fala. Entretanto, o contexto não pode se restringir à fala somente, porque mesmo um comportamento não vocal pode criar um contexto.

Segundo Goffman (1974 *apud* GOODWIN e DURANTI ([1992]1997)), o contexto é uma moldura que cerca o evento examinado e que fornece recursos para a sua interpretação adequada. De acordo com Goodwin e Duranti (ibid), para analisar o contexto é preciso entender a perspectiva que os participantes têm do evento e de como se comportam uma vez que o trabalho do analista não é o de descrever o contexto, mas como o sujeito entende e organiza sua participação no evento social.

A dificuldade encontrada para analisar o contexto deve-se à impossibilidade de descrever o conhecimento sócio-histórico que um participante tem e usa ao agir no contexto, no momento da interação (GOODWIN e DURANTI [1992]1997). Além disso, os autores pontuam que uma outra dificuldade ao estudar o contexto é sua natureza dinâmica, pela capacidade que os participantes possuem em invocar rapidamente dentro da curso da conversa momentos de mudanças de enquadres contextuais.

O aspecto dinâmico do contexto se dá em virtude dos interesses dos participantes que configuram o contexto, levando para a interação inconscientemente questões culturais e sociais (GOODWIN e DURANTI, ibid). Assim, podemos dizer que os participantes desenham o contexto, independente do ambiente físico, de acordo com

suas necessidades, de seus conhecimentos de mundo e de como compreendem as regras do evento social que se estabelece.

Ochs (1979 *apud* GOODWIN e DURANTI, [1992]1997, p. 6) observa alguns atributos que oferecem uma oportunidade de entendimento empírico da noção de contexto, que são as dimensões de contexto: cenário, ambiente comportamental, língua(gem) como contexto e contexto extra situacional. Em relação ao contexto, a autora explica que se trata do enquadre espacial e social onde os encontros ocorrem, como os participantes estabelecem e negociam o evento em que estão envolvidos, incluindo a fala. Para Ochs (*ibid*), o contexto, sendo físico ou social, não é fixo.

O ambiente comportamental trata-se da maneira em como os participantes usam seus corpos e seus comportamentos como recursos de enquadramento e de organização de fala, assim projetando uma ação através da postura. Língua(gem) como contexto é a forma como a própria conversa, ou seja, a linguagem invoca e cria condições para outras conversas. Seria a própria linguagem se constituindo como recurso principal para a organização do contexto. Por fim, o contexto extra situacional refere-se sobre como nem todos os elementos necessários para o evento social acontecer estão visivelmente presentes, visto que qualquer interação social exige algum conhecimento prévio que vai além do cenário.

A definição de contexto aqui apresentada se faz necessária devido ao objetivo da presente pesquisa, que se trata de analisar a produção comunicativa de participantes que tiveram uma relação de professor-alunos, em 2016, em uma escola estadual do Rio de Janeiro. No contexto atual, nossa relação se estabelece como ex-professora de inglês e ex-alunos. Na interação analisada tratamos do processo de ensino-aprendizado de língua inglesa, mas não mantemos mais a relação institucional, visto que não trabalho mais na escola. Ao realizar a análise dos discursos produzidos pelos participantes, levo em consideração não somente o contexto físico, pois não estamos na escola, mas também, o social, o histórico, o político, os entendimentos que os participantes levam com eles para a interação, suas crenças e valores a respeito dos tópicos discutidos em nossas reflexões exploratórias.

Entendo que toda a estrutura macrossocial contribui para configurar o plano de fundo em que acontece o evento social e influencia em como os participantes se

organizam, organizam suas falas, atuam na interação, negociam sentidos e estabelecem as regras da situação social. Logo, não posso privar esta dissertação de tais conceitos

#### **4.2. A Etnometodologia e a Análise da Conversa**

A Etnometodologia (doravante EM) é uma área das ciências sociais, de abordagem naturalista, que estuda o entendimento das pessoas em relação à sociedade. Criada pelo sociólogo americano Harold Garfinkel por volta de 1960, “seu principal objeto de interesse são os métodos usados pelas pessoas comuns da sociedade para dar sentido às coisas do mundo” (WATSON; GASTALDO, 2015, p. 13). Para o sociólogo, a EM estuda os métodos culturais utilizados por pessoas comuns na construção de significados a partir de contextos específicos e na conversão dos significados nas atuações das interações sociais. Ainda de acordo com Watson e Gastaldo (2015), “o objetivo da Etnometodologia é trazer à luz as regras e os princípios que tomamos como dados, mas por meio dos quais cada um de nós faz o ‘o mundo’ ter sentido” (p. 15).

Nessa perspectiva, as regras e princípios não governam as pessoas, mas são utilizadas por elas para fazer a vida cotidiana funcionar. Isto posto, podemos dizer que o foco da EM é a maneira com que as pessoas comuns constroem sentido, partindo de suas experiências, e a linguagem apresenta-se como instrumento imprescindível na negociação dos sentidos. O caráter linguístico das interações sociais, ou seja, a fala-em-interação ressalta um outro campo de estudo derivada da EM, a Análise da Conversa (doravante AC), que torna-se conhecida pela obra de Harvey Sacks, com colaboração de Emanuel A. Schegloff e Gail Jefferson.

A AC tornou-se bastante influente, principalmente no campo da linguística, com a publicação de um dos artigos mais citados do periódico *Language*, “*A Simplest Systematics for the Analysis of Turn-taking in Conversation*”, escrito por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974). O artigo trata do sistema de construção e tomada de turno, a produção de sequências e reparos nas conversas. Nesse artigo, ficou evidente

que uma conversa comum, com participantes comuns, num contexto simples é organizada e completamente possível de descrição e análise.

Em 1984, Atkinson e Heritage organizaram a coletânea “*Structures of Social Action*”. De acordo com Pedro Garcez (2008) a publicação dessa obra foi um marco na constituição da Análise da Conversa Etnometodológica (doravante ACE). Segundo Garcez (2008, p. 19), “a ACE se expandiu por vários ambientes e, apesar do rótulo, ficou claro que seu objeto não se restringe apenas à conversa cotidiana, mas se estende à fala-em-interação em geral”. Para o autor, o foco da ACE não é a linguagem, mas a articulação dos métodos de ação social humana, como por exemplo, fazer um convite, responder uma pergunta, explicar-se, fazer reparos etc.

Como mencionado anteriormente, as pesquisas em Análise da Conversa Etnometodológica focam suas investigações em eventos naturalísticos de fala, i. e., em conversas cotidianas. Apesar de o evento em que nossa interação foi produzida não ser exatamente uma conversa cotidiana, mas apresentar estrutura dessa natureza em sua essência, a prática social de construção de conhecimento deve ser compreendida como uma prática cotidiana regular da vida comum. Dessa forma, apresenta também particularidades interacionais de qualquer outra natureza (NÓBREGA KUSCHNIR, 2003).

A interação presente nesta investigação, não se trata exatamente de uma conversa cotidiana, mas de um encontro marcado para que os participantes pudessem conversar e refletir sobre um assunto em comum, suas experiências ao aprender a língua inglesa num contexto educacional público. Sendo assim, a interação transcrita nesta dissertação não segue a estrutura canônica de uma conversa e nem de uma entrevista, mas de uma conversa exploratória (MORAES BEZERRA e NUNES, 2013) que teve como ponto central para discussão nossas experiências sobre o ensino-aprendizado de língua inglesa. Deste modo, nossa interação foi uma oportunidade de discussão, aprendizado e reflexão, onde não há verdades absolutas.

Durante nossa conversa reflexiva exploratória, percebo que narramos algumas histórias, logo, fundamento minha análise também em Garcez (2001, p. 189) que afirma que o participante que conta uma história “precisa assegurar espaço interacional para a sua narrativa mediante a suspensão do andamento regular da troca de turno”. Para o

autor, as oportunidades de narrar surgem e exigem dos participantes um trabalho extra. Embora Garcez (2001) esteja se referindo a uma conversa cotidiana e a interação em análise não seja uma conversa cotidiana exatamente, o trabalho exigido para narrar é praticamente o mesmo.

Ao narrar, segundo Garcez (2001), o participante precisa avaliar, primeiro, se a história é relevante para seu ouvinte, e afirma ser “necessário mais de uma frase para contar uma estória” (ibid, 2001, p. 192). O linguista completa, explicando que as histórias, muitas vezes, são contadas sem que o participante deixe de ter a palavra, e ao longo de mais de um turno. Para que isso ocorra, é necessário suspender a troca de turnos e assegurar um lugar privilegiado na interação, além de ter a atenção dos ouvintes. Esse processo é, entretanto, uma ação conjunta, negociada entre os participantes. Ademais, o fim da narrativa também deve receber atenção, visto que não é desejável que o narrador termine de contar sua história dizendo “fim da história” (ibid, 2001, p. 196).

Ao finalizar a história, ela precisa ter relevância para o interlocutor e para a interação em questão. Embora, não seja de narrativas em conversas cotidianas que esta pesquisa se debruce, considero o trabalho de contar uma história, que seja coerente com o fluxo da conversa árduo, pois o que faz sentido e é coerente para o narrador, pode não ser para seu interlocutor. Entretanto, na interação aqui analisada, o narrador não terá tanto trabalho para assegurar seu turno e nem mesmo a atenção do interlocutor, visto que a interação se constitui por duas pessoas que, a priori, estão interessadas no que ambas têm a dizer. Além do mais, sendo eu a mediadora da interação, visto que o convite partiu de mim e como anfitriã do evento, faço questão de garantir o turno para que as narrativas sejam contadas, e obviamente, minha total atenção.

Em síntese, mesmo se assemelhando a conversas do cotidiano, em alguns momentos mais do que em outros, nossa interação apresenta características de outros gêneros que não a conversa em si. Em alguns instantes, acabo controlando mais o fluxo da conversa, direcionando a discussão para os tópicos que mais me interessam, em outros, nossa interação assemelha-se a uma entrevista, na qual eu faço perguntas.

A seguir, apresento alguns construtos da ACE que me auxiliaram na análise da fala-em-interação deste trabalho.

### **4.3. Alguns construtos da Análise da Conversa Etnometodológica**

Ter o direito à palavra e à atenção de alguns em uma interação é um privilégio, visto o quão complexo pode ser um evento comunicativo. Exige-se um esforço enorme dos participantes tanto para ter o direito à fala quanto para o agir nessas interações, assim como para a negociação dos entendimentos, construção de sentidos e de suas identidades. Logo, para este trabalho se faz importante não apenas analisar o que os participantes falam mas também como o fazem e o que fazem com o que é dito, na tentativa de relacionar a microanálise com a macroanálise, questões históricas, sócias e de coconstrução das identidades que nos permeiam.

Os construtos ora apresentados mostram-se bastante pertinentes para a tentativa de entender o funcionamento da fala-em-interação. Através de microanálises das interações dos eventos sociais pode-se compreender como a “ação humana é necessariamente co-construída e intersubjetiva por natureza” (GARCEZ, 2008, p. 24). Assim, para a participação e atuação na interação, o indivíduo precisa mostrar entendimento do que está sendo dito, esperar um oportunidade de fala e fazer sua contribuição. Contudo, na prática, estruturar uma conversa pode ser uma tarefa árdua para seus participantes. Logo, alguns conceitos se fazem necessários para os estudos de fala-em-interação. São eles: a sequencialidade, a organização e a tomada de turnos.

A ideia de sequencialidade diz respeito à ordem que se deve respeitar no contínuo das falas. Essencialmente quer dizer que o que for dito precisa ser relevante para a conversa e ter coerência, ou seja, “cada participante, ao produzir sua elocução, não o faz de forma desordenada, mas sempre leva em consideração o que o outro disse previamente” (LODER, SALIMEN, MÜLLER, 2008, p. 40). Para os autores, além da sucessão de falas, a ideia de sequencialidade envolve uma sucessão de falantes. Segundo Silva, Andrade e Ostermann (2009)

Intrínsecas a essa noção, estão as ideias de que: (a) os participantes estão sempre evidenciando uns para os outros a inteligibilidade da interação, (b) o que se diz a cada turno “tem uma configuração sequencial e não são elementos estanques que têm o mesmo valor e que realizam as mesmas ações onde quer que sejam produzidos” (LODER; SALIMEN; MÜLLER, 2008: 42) e (c) os participantes alternam-se nos papéis de falante e ouvinte. (p. 7)

A organização da sequencialidade da interação linguística em relação à oportunidade de falar leva a um outro conceito: a organização da tomada de turno. De acordo com Silva, Andrade e Ostermann (2009, p. 11), parte-se do princípio de que “(a) a troca de turnos ocorre, (b) apenas um falante tende a falar por vez e (c) os turnos são tomados com o mínimo de espaço ou sobreposição de fala possível”. Para Sacks, Schegloff e Jefferson (1974 *apud* SILVA, ANDRADE e OSTERMANN, 2009) a relação entre essas propriedades forma um turno de fala, ou uma Unidade de Construção de Turno (UCT), que corresponde a completude das ideias transmitidas pelos turnos. Assim, sempre que um participante termina seu turno, ou completa sua ideia, ele abre margem para que outro participante tome o turno de fala, ele abre um “Local de Relevância para a Transição entre Falantes”.

Em síntese, apoiada em Garcez (2006), o desejo ou não pela fala pode gerar disputas pelos participantes, afetando assim um evento social. Em nosso encontro foram raros os momentos de disputas, visto o espaço privilegiado que foi concedido aos ex-alunos. Entretanto, em alguns momentos, entrei na disputa pela tomada de turno, devido ao meu papel de mediadora na interação e a necessidade que senti que conduzir nossa conversa, seja por achar os comentários, por parte dos participantes, inadequados ou por perceber um afastamento da reflexão inicial. Além do mais, uma outra questão importante de mencionar é o fato de a meu convite os ex-alunos aceitaram me encontrar, para discutirmos sobre um assunto o qual eu sou dita especialista e de termos a nossa interação gravada podendo gerar algum desconforto, por parte dos alunos, por vezes dificultando o processo reflexivo, o entendimento das ações e dos papéis ali inseridos. Conseqüentemente, isto acabar gerando um ônus na negociação de saberes, em nossas relações, na construção do conhecimento e nos relatos sobre nossas experiências. Ao mesmo tempo que poderia ser benéfico para a investigação, visto não termos mais relações institucionais que nos limitam, dando mais liberdade aos participantes de falarem realmente o que pensam.



Assim, entender como a fala de cada participante é coconstruída através de microanálises, partindo de conceitos como sequencialidade, organização e tomada de turnos é uma oportunidade de sistematizar as engrenagens que estruturam a vida social abrangentemente (FREITAS, MACHADO, 2008). Ainda sobre a organização de turno, Schegloff (2000 *apud* FREITAS e MACHADO, 2008, p.1) afirma que “a distribuição organizada de oportunidades para participar em interações sociais é uma das mais fundamentais pré-condições para a própria organização social”. Para auxiliar e complementar a tentativa de entendimento da organização social, na próxima seção apresento construtos da Sociolinguística Interacional.

#### **4.4. Como os participantes se organizam discursivamente**

Desde que não seja um evento social totalmente novo, todos nós entramos em interação com uma ideia mais ou menos de como tudo vai acontecer. Em uma conversa cotidiana, por exemplo, o roteiro aproximado de como se organizam os acontecimentos seria os cumprimentos, perguntas sobre o tempo, família e trabalho, respostas curtas ou longas, dependendo do nível de intimidade dos participantes. Esse fenômeno acontece por causa da experiência que temos em relação a esse evento, experiência essa que nos permite fazer sentido. Esse conhecimento é chamado dentro da Sociolinguística Interacional de esquemas de conhecimento.

Segundo Tannen e Wallat ([1987]2002), os esquemas de conhecimento são as expectativas que os participantes criam a respeito das pessoas, objetos, eventos e cenários de mundo. Através dos nossos esquemas de conhecimento compreendemos o que se passa a nossa volta, interpretando a realidade e construindo sentidos. As nossas experiências anteriores permitem que saibamos mais ou menos o que fazer e o que dizer nas interações das quais já participamos previamente.

Quando algo dentro de nossas interações não condiz com as expectativas que criamos graças aos esquemas de conhecimento, precisamos nos esforçar para entendermos as pistas de contextualizações. De acordo com Gumperz ([1982]2002, p. 152), as pistas de contextualização “são todos os traços linguísticos que contribuem

para a sinalização de pressupostos contextuais”. Os traços podem ser de diferentes naturezas, tais como, verbais, não verbais, escolha lexical, prosódicos. Os significados que construímos a partir das pistas não são explícitos. Sendo preciso acionar conhecimentos prévios. Com isso, muito do entendimento que fazemos das pistas de contextualização fazem parte de experiências prévias, ou seja, dos esquemas de conhecimento.

O conceito de pistas de contextualização auxilia um outro conceito que se faz relevante para essa pesquisa: o enquadre (*frame*). Originalmente sugerido por Gregory Bateson (1972), enquadre diz respeito ao entendimento do que é dito em uma interação. Goffman ([1979]2002) também faz referência ao conceito enquadre, sugerindo uma dinamicidade, quando afirma que os participantes o recriam a todo momento durante o curso do evento social. Tannen e Wallat ([1987]2002) reconhecem que tanto o conceito de enquadre quanto de esquemas de conhecimento dizem respeito às “estruturas de expectativas” dos participantes em relação a interação. Entretanto, para as autoras ([1987]2002, p. 183)

[...] o termo enquadres com referência à noção antropológica/sociológica de enquadres interativos de interpretação, e esquemas como referência à noção de esquemas de conhecimento sob o ângulo da Psicologia e da Inteligência Artificial.

Nessa perspectiva, Tannen e Wallat ([1987]2002) abordam o conceito de *footing* retratar como os participantes enquadram as interações e estabelecem suas interpessoais. Já Goffman ([1979]2002) apresenta a definição de *footing* como um desenvolvimento de enquadre nos eventos linguísticos. Conforme o autor *footing* “representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do “eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção. (ibid, p. 107). Ainda de acordo com Goffman (ibid., p. 108)

*footings* são introduzidos, negociados, ratificados (ou não), co-sustentados e modificados na interação. Podem sinalizar aspectos pessoais (uma fala afável, sedutora), papéis sociais (um executivo na posição de chefe de setor), bem como intrincados papéis discursivos (o falante enquanto animador de um discurso alheio).

Esses construtos fazem-se relevante para a presente dissertação na medida em que auxiliam na análise em busca de entender como os participantes se engajam em uma interação, como suas relações se estabelecem, em como coconstroem suas identidades.

No próximo capítulo, apresento os construtos teóricos sobre narrativas que foram utilizados para a realização das análises da presente pesquisa.

## 5. SOBRE OS ESTUDOS DE NARRATIVAS

*Nossa espécie pensa em metáforas e aprende através de estórias.*

Bateson

Ao iniciar minhas atividades como professora de língua inglesa em um contexto educacional público, diferente de qualquer experiência que já tivera, deparei-me com muitas questões que precisavam ser entendidas. Trazer minhas vivências e crenças ajudaram-me nesse processo, pois à medida em que eu achava exatamente o que deveria fazer e como fazer, eu me frustrava. Logo, decidi tentar entender o que significava ensinar-aprender inglês e sobre a qualidade de vida nesse contexto, mas sob a perspectiva dos atores principais envolvidos.

Na tentativa de buscar entendimentos sobre minhas aulas de inglês, minha formação, as abordagens que utilizava, outros tópicos foram levantados, tais como, as necessidades das aulas de inglês para aquele público, quais são suas prioridades em relação ao idioma, suas crenças, suas expectativas e experiências prévias ao aprender inglês naquele ambiente. Assim, como o foco da presente pesquisa recai sobre o discurso dos participantes para (re)significar tais questões, estudar as narrativas se faz necessário para dar conta dos múltiplos significados coconstruídos em nossos encontros, visto que, de acordo com Moraes Bezerra (2007, p. 120), “as estórias que contamos não são contadas ingenuamente”.

Ademais, entendo que as narrativas mapeadas em nossos discursos podem ser um local de construção identitária e de estruturação das experiências humanas vivenciadas. As histórias de vida (LINDE, 1993), ou narrativas construídas “são momentos discursivos em que o narrador constrói e mostra afeto e emoção e a relação

entre estes com identidade e a estruturação das experiências vividas” (MORAES BEZERRA, 2015, p. 98). Ainda conforme Moraes Bezerra (2015, p. 98),

Por tudo o que foi discutido, cabe ainda lembrar que “narrar é uma forma de fazer as coisas com as pessoas não apenas no mundo da estória, mas também no contexto interacional no qual a estória está sendo narrada” (MOITA LOPES, 2006b, p. 294), ou seja, é um agir através da linguagem.

O objetivo desse estudo focou nas narrativas de alguns ex-alunos, visto a relevância que esse gênero revela no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Assim, problematizo, principalmente, o processo de socioconstrução discursiva das identidades construídas através do relato de alguns ex-alunos. Através da tentativa de análise das narrativas, busco construir inteligibilidade sobre nossos entendimentos sobre qualidade de vida no processo de ensinar-aprender a língua inglesa em um contexto educacional público.

Para tal, alinho-me a Bastos (2005), que afirma que, ao narrar, não somente apresentamos o sentido de quem somos, mas de como construímos as nossas relações com o outro e com o mundo em que estamos inseridos. Entendo que, através das narrativas das experiências dos participantes da interação, podemos tentar entender como nossas crenças se estabelecem, se relacionam e se (re)significam e de como entendemos nossos papéis sociais. Ademais, é possível refletir sobre a importância do afeto no processo ensinar-aprender, como nos avaliarmos, como avaliamos o outro, quais recursos já temos, quais se fazem necessário para interagir, construir o conhecimento e (re)construir nossas práticas, seja como professores, como alunos ou simplesmente como pessoas.

### **5.1. As contribuições de Labov**

Conforme Bastos (2005), os estudos sobre narrativas começaram pelos trabalhos de Labov e Waletzky (1967) como um método de contar experiências vividas numa sequência de eventos. Os autores consideravam uma narrativa as histórias estruturadas numa sequência temporal, com um ponto, i.e., a razão de ser contada, e

ser contável, que é fazer referência a algo extraordinário. Assim, são características importantes da narrativa a sequencialidade e a reportabilidade. Além disso, para Labov (1972), a estrutura das narrativas compõe-se de alguns elementos optativos e obrigatórios, são eles: resumo, orientação, ação complicadora, resolução, avaliação e coda.

Conforme Bastos (2005) partindo de Labov, o **resumo** são enunciados que sintetizam a história a ser relatada. A **orientação** são as informações de contextualização do evento narrado, ambos, elementos não obrigatórios. A **ação complicadora**, ou seja, a história propriamente dita, único elemento obrigatório, contada através de enunciados ordenados numa sequência temporal. A **avaliação**, que conforme Bastos (2005, p. 76) trata-se do elemento mais fascinante e complexo, pois “contém informação sobre a carga dramática ou o clima emocional da narrativa e que é usada para indicar seu ponto”. A avaliação pode ser externa, quando o fluxo da narrativa é interrompido pelo narrador a fim de expressar suas impressões durante o evento, ou interna/encaixada, quando o fluxo da narrativa é mantido e o narrador utiliza recursos discursivos, tais como, intensificadores, fonologia expressiva, diminutivos, aceleração ou diminuição do ritmo de fala, tom de voz, repetições. Por fim, a **coda**, que marca o fim da narrativa, trazendo os interlocutores ao momento presente.

De acordo com Abreu (2018), a avaliação é uma parte da narrativa que contribui para a construção de identidades, e nesta pesquisa, esse recurso permite um mapeamento não apenas das identidades co-construídas, mas também das crenças dos participantes. Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) apresentam a avaliação nas narrativas como forma de indicar a dramaticidade ou carga emocional vividos e lembrados durante a situação e protagonistas da narrativa. Ainda para Labov (1972), o narrador, ao se envolver no ato de narrar, tem mais chances de utilização de recursos avaliativos, manifestando sua opinião a respeito do evento lembrado.

Conforme Abreu (2018, p.53), precisamos compreender que “a avaliação como instrumento de expressão de identidades, pois ao emitir/expressar suas opiniões e emoções nas narrativas, o falante se apresenta do modo como deseja e/ou pretende ser construído”. Dessa forma, ao observar as narrativas dos ex-alunos, percebo a importância de mapear essas avaliações na tentativa de compreender seus

entendimentos sobre as aulas, a performance de seus professores e colegas, o processo de ensino-aprendizagem e a atmosfera da sala de aula.

Ao investigar as avaliações nas narrativas dos participantes, é possível perceber também alguns critérios que os fazem julgar as atitudes de professores e alunos como sendo boas ou ruins. Esses julgamentos são avaliações que baseiam-se conforme valores e crenças construídos a partir de experiências vividas. Assim, os participantes tecem posicionamentos morais, evidenciando uma possível conduta correta que deveria ser seguida pelos protagonistas em detrimento de atitudes consideradas erradas. Por isso, para Ochs e Capps (2001, apud ABREU, 2018) faz-se relevante compreender as avaliações nas narrativas, pois elas evidenciam a dimensão moral da avaliação.

Os estudos de Labov foram bastante criticados por focarem mais na estrutura da narrativa do que no conteúdo em si, porém foram extremamente importantes, pois serviram como base para os pesquisadores que o seguiram. Assim como Labov (1972), outros autores empenharam-se em analisar narrativas. A seguir, apresento as contribuições de Linde (1993) sobre os estudos de narrativas.

## **5.2. Narrativas e histórias de vida**

Linde (1993) agrega aos estudos de narrativas o conceito de histórias de vida. Conforme a autora, narrativas são partes de nossas histórias de vida e por meio delas que expressamos o senso do *self*, quem somos e como nos constituímos dessa forma. Além de ser um meio pelo qual comunicamos e negociamos com outros nossas identidades. Segundo Linde (ibid), para estudarmos histórias de vida é preciso assumi-las como algo que as pessoas criam para conforto pessoal e social. Logo, uma história de vida é uma unidade social e uma unidade oral que é contada em muitos eventos diferentes, com propósitos específicos.

Dessa forma, Linde (ibid) ainda acrescenta a noção de coerência, visto que essas histórias não sendo apenas fatos ou incidentes contados aleatoriamente, precisam criar um significado nas relações de suas partes. Assim, a autora define coerência como uma propriedade dos textos, das relações que as partes de um texto

trazem umas para as outras e criam o sentido para o todo. Além disso, é preciso compreender que a construção da coerência deve uma realização cooperativa entre os interlocutores, através de negociações de significados, construindo e (re)construindo suas interpretações.

Linde (1993, p. 85-90) desenvolve a concepção de histórias de vida e acrescenta dois novos conceitos em relação às histórias: a crônica e a explanação/explicação. Na **crônica**, os elementos resumo, orientação e coda não são presentes na narrativa, mas a história contada possui vários pontos avaliativos feitos pelo narrador. Na **explanação/explicação**, a autora afirma que as unidades discursivas ocorrem seguidas por uma evidência lógica que tentam explicar o fato narrado, na tentativa de conferir à história de vida a coerência necessária para a interpretação dos ouvintes.

Linde (1997) também amplia o conceito de avaliação de Labov (1972), colocando-o como uma prática social, visto a importância de sua função na interação social. Nessa perspectiva, os interlocutores avaliam as pessoas, suas ações, contextos, e a avaliação não produzida apenas por uma das partes, mas negociada por todos os participantes. Nesse sentido, a avaliação é uma forma de julgamento da vida social. Assim, sendo a parte mais importante da narrativa.

### **5.3. Narrativas como construções sociais**

Para Bastos (2005), as narrativas não são representações fiéis dos eventos vividos do passado, mas lembranças contadas a partir de nosso filtro afetivo, que transformam as histórias contadas, recriando nossas experiências. São nossas interpretações a partir do que vivenciamos, de como os fatos nos afetaram e de como queremos que o ouvinte receba a nossa história. Assim, contamos nossas histórias de vida tendo como base, nossas experiências prévias, crenças, valores e culturas. Dessa forma, entendo que o ouvinte compreende as mesmas histórias também pela ótica de suas experiências prévias, crenças, valores e culturas que, vale ressaltar, são diferentes.



Por isso, conforme Bastos (2005), podemos entender as narrativas como uma construção social, visto que ao contarmos nossas histórias levamos em consideração a função da situação de comunicação: quem é o ouvinte, quando a narrativa é relatada, onde e qual o propósito do relato. Da mesma forma, o ouvinte também faz suas relações, compreendendo o relato à luz de seus filtros, sua visão de mundo, seus entendimentos.

Na presente pesquisa, busco identificar as histórias de vida de alguns de meus ex-alunos, e também minhas, relatadas através de nossos discursos sobre nossas experiências com o aprendizado e ensino da língua inglês. Tento articular a análise das narrativas com os estudos do discurso e das identidades sociais. Compreendo identidade como uma construção social feita através do discurso, “que envolve um processo dinâmico e situado de expor e interpretar quem somos, o relato de narrativas revela-se um locus especialmente propício a essa exposição” (BASTOS, 2005, p. 81).

Além disso, tanto para Linde (1993) quanto para Bastos (2005), através das narrativas construímos discursivamente quem somos, o mundo em que vivemos, os papéis sociais que desempenhamos e também construímos o outro em relação a nós e a nossa realidade. De acordo com Bastos (2005, p. 81), “ao contar histórias, situamos os outros e a nós mesmos numa rede de relações sociais, crenças, valores; ou seja, ao contar histórias, estamos contruindo identidades”.

#### **5.4. Pequenas narrativas**

Algumas histórias relatadas serão consideradas narrativas quando configuram partes da vida dos participantes, chamadas de “histórias de vida” (LINDE, 1993). Muitas narrativas podem ser identificadas como canônicas ao seguirem o modelo laboviano de narrativa, mas nem toda narrativa pode ser caracterizada como sendo canônica. Assim, Bamberg e Georgakopoulou (2008) propõem uma discussão em relação às pequenas narrativas em contrapartida às narrativas canônicas. As pequenas narrativas são desenvolvidas no decorrer da interação de formas diferentes em relação aos critérios

básicos de construção narrativa na proposta laboviana. Os autores definem o termo “pequenas histórias” como

[...] um termo abrangente que captura uma gama de atividades narrativas sub-representadas, tais como relatos de eventos em andamento, eventos futuros ou hipotéticos, eventos compartilhados (conhecidos), mas também alusões a contagens (prévias), adiamentos e recusas para se contar uma história. Essas falas são tipicamente pequenas quando comparadas às páginas e páginas de transcrição de narrativas de entrevistas. Em um nível metafórico, no entanto, pequenas histórias são de certa forma antídoto para uma longa tradição de grandes histórias. (Bamberg e Georgakopoulou, 2008, p. 4)

Bamberg e Georgakopoulou (2008) sugerem que a análise das narrativas sejam feitas levando em consideração as ações e funções sociais que têm na vida dos participantes, como são empregadas nas práticas sociais, criando e produzindo sentido tanto para o narrador quanto para o ouvinte.

Os autores tentam uma classificação das pequenas histórias por características que compartilham, tais como, serem muito recentes, ou eventos que ainda estão no processo, pequenos incidentes que podem ou não ter acontecido, ou ainda um “nada”. Esse último reflete um engajamento interacional entre os participantes, mas para quem está de fora, parece que a interação é “sobre nada”.

Faz-se relevante considerar as pequenas histórias porque, ainda segundo Bamberg e Georgakopoulou (2008), ao considerá-las estamos incluindo na análise uma gama de informações mais ou menos conectadas com o cânone narrativo. Algumas pequenas narrativas preenchem critérios prototípicos, apesar de não se encaixarem na estrutura canônica de narrativa. Entretanto, os autores (Ibid.) consideram as pequenas narrativas não como histórias que obedecem a critérios, mas como um compromisso de discurso que surgem das práticas sociais, conectando-se integralmente com o que é feito em ocasiões particulares e em cenários particulares.

Para os autores (Ibid.), assim como acontece nas narrativas labovianas, as pessoas também usam as pequenas histórias em suas interações para se construírem e construírem o outro, fazem representações do mundo e fazem avaliações do meio o qual estão inseridas.

No próximo capítulo, descrevo as configurações de pesquisa, a natureza qualitativa e auto-etnográfica da pesquisa, apresento como os dados foram gerados, seus participantes, além de seu contexto.

## 6. CONFIGURAÇÃO E CONTEXTO DE PESQUISA

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*

Freire, [1996]2015

*... fazer pesquisa é sempre questionar a maneira como experimentamos o mundo, querer conhecer o mundo em que vivemos como seres humanos. E uma vez que conhecer o mundo é profundamente estar no mundo de uma certa maneira, o ato de pesquisar - questionar - teorizar é o ato intencional de se unir ao mundo, tornar-se mais parte dele ou melhor tornar-se o mundo.*

van Manen, 1990 *apud* Hanks, 2017

O presente capítulo tem por objetivo apresentar as orientações que guiaram e delineiam esta investigação durante o processo de busca de entendimentos dos participantes. Num primeiro momento, dissertarei sobre a natureza qualitativa, interpretativista e o trabalho do *bricoleur*. Em seguida, discutirei como a Prática Exploratória, já apresentada anteriormente numa perspectiva teórica, filosófica e ética,

ajudou-me na configuração desta pesquisa pelo caráter ético-metodológico da pesquisa do praticante, partindo da combinação entre pedagogia e metodologia de pesquisa e de seus princípios que levam professores e alunos a desenvolverem uma reflexão e conscientização não somente em sala de aula, mas em outros contextos. Posteriormente, explico a condição auto-etnográfica deste trabalho, assim como apresento o contexto de pesquisa, os participantes, a geração de dados e uma proposta de apresentação dos mesmos.

### **6.1. A natureza qualitativa, interpretativista e o trabalho do *bricoleur***

Denzin e Lincoln (2006) assinalam que a pesquisa qualitativa, advinda da sociologia e antropologia, surgiu da necessidade de se “entender o outro”, um outro primitivo e exótico, de cultura diferente do pesquisador. Apesar da pesquisa qualitativa assumir diferentes significados o longo da história, ainda é possível perceber até hoje a permanência de sua essência naturalista,

[...] interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN E LINCOLN, 2006, p. 17)

De acordo com Minayo (2001), o objeto das Ciências Sociais é sobretudo qualitativo, em que a realidade é mais abundante do que a teoria. Para a autora, ainda que de forma inacabada, defeituosa e insuficiente, as Ciências Sociais dispõem de instrumentos necessários para fazer uma aproximação da vida das pessoas em sociedade. Ademais, a socióloga afirma que não existe nada mais importante do que a criatividade do pesquisador para ir além das limitações dos instrumentos e técnicas.

Ainda consoante Minayo (2001), pesquisa de caráter qualitativo responde a muitas questões específicas que concernem a um cosmo de sentidos, aspirações, razões, 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.” (MINAYO, 2001, p. 22).

Para Farber (2006), a pesquisa qualitativa não exclui as convicções e experiências prévias do pesquisador, admitindo o valor que tais fatores agregam ao estudo. Para a autora, em contrapartida a outras formas de fazer pesquisa, o principal instrumento de uma investigação é o pesquisador, pois este é capaz de questionar, fazer observações, além de perceber pontos que incitam a mais perguntas.

Nesse sentido, destaca-se a capacidade de contemplação do pesquisador segundo o paradigma interpretativista. A compreensão que o pesquisador faz está diretamente imbricada às práticas sociais, significados correntes e suas crenças, visto que ele não é passivo, mas um agente ativo diante na investigação (BORTONI-RICARDO, 2008). A referida autora salienta que há uma variedade de métodos interpretativistas aplicados na pesquisa qualitativa, tais como, pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico etc. Todas partilham do “compromisso com a interpretação das ações sociais” (Ibid, p. 34).

É importante reforçar que na presente dissertação, não somente eu, mas também meus ex-alunos refletimos sobre a experiência vivida por nós no micro contexto da sala de aula. É a partir de vários entendimentos expressos pelos participantes, que me torno capaz de ampliar os entendimentos, sobre o momento histórico-político-social em que se nos inserimos, como essas questões se relacionam, como se afetam entre si, e conseqüentemente, como afetam os participantes no aqui agora da interação.

Alicerçada na minha formação docente inicial, norteadas pelos princípios da Prática Exploratória, comecei meu processo de entendimento ainda na sala de aula, juntamente com meus alunos um processo de “observar para entender”, e posteriormente um “trabalho para entender”, sem a pretensão de seguir procedimentos de pesquisa. Estávamos estudando inglês, refletindo sobre a nossa realidade, negociando significados, estabelecendo relações, tentando compreender as peculiaridades do microcosmo sala de aula. Na verdade, estávamos aprendendo, ensinando, fazendo pesquisa e sendo praticantes exploratórios.

A partir de nossas reflexões que a pesquisa de fato começou a se estruturar, assim, partindo da prática, teorizando-se e voltando à prática novamente (HANKS, 2017). Essa configuração de pesquisa reforça o caráter qualitativo enquanto conjunto de práticas, na “tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do

fenômeno em questão.” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 19). Alinho-me à visão dos autores quanto ao papel do pesquisador como um *bricoleur*, i. e., um confeccionar de colchas ou editor de filmes, que costura, edita e junta fragmentos, transformando as peças em interpretações. De acordo com os professores

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)

Considerando a metáfora do *bricoleur*, destaco a importância do processo de construção, do trabalho detalhado e atencioso da montagem da colcha. Assim, o pesquisador *bricoleur* deve estar mais interessado no processo do que no produto, pois este é resultado dos sentidos construídos pelos participantes envolvidos, das suas atuações. O processo se sobressai por sua natureza dinâmica, fluída, instável. Os entendimentos se constroem e reconstroem a todo momento, a partir de novas reflexões motivadas por novos elementos, motivadas pelas reflexões de outros participantes. Acredito que essa característica enérgica do processo de entendimento seja o fomentador do desejo de se aprender e de fazer pesquisa. Na próxima seção, apresento as linhas que permitiram a costura da minha colcha.

## 6.2. A Pesquisa do Praticante

Dentro de uma abordagem qualitativa interpretativista contamos com vários paradigmas de pesquisa, sendo a Pesquisa do Praticante (PP) uma delas e a proposta para essa dissertação.

No sistema educacional, a PP se apresenta como uma grande área de pesquisa que proporciona várias possibilidades de investigação que se comprometem a aprofundar a prática dos que trabalham dentro das escolas e contextos onde o conhecimento é construído. O objetivo é tentar “explicar, explorar e entender o mundo da sala de aula de ensino e aprendizado de línguas” (HANKS, 2017, p. 41). Dessa forma, expandindo a compreensão não somente do movimento de ensinar-aprender,

mas também das relações humanas e de como elas afetam positivamente ou negativamente esse processo, aumentando ou não a qualidade de vida dos envolvidos.

Consoante a Hanks (2017), a Pesquisa-ação (PA), a Prática Reflexiva (PR) e a Prática Exploratória, entre outras, são formas de Pesquisas do Praticante. Entende-se por 'praticante', dentro da Prática Exploratória, aqueles envolvidos no processo ensino-aprendizado, isso quer dizer que é dispensável a presença de um pesquisador de fora. Sendo os próprios protagonistas do contexto, os agentes que investigam o que acontece na sala de aula e fora dela, eles se investigam ao mesmo tempo em que tentam entender suas práticas.

Para Hanks (2017), os paradigmas que compõem a PP, só para citar algumas delas: Pesquisa-ação, Pesquisa em sala de aula, Prática Exploratória, Prática Reflexiva, Pesquisa do Professor, são como uma família, que compartilham algumas similaridades, mas com identidades, questões filosóficas, valores, princípios, teorias, história, trajetos e com futuro distintos. Segundo a autora (Ibid.), rotular todos os paradigmas com um único nome é uma ideia simplista, ressaltando a não arbitrariedade das diferenças dos nomes. Esses paradigmas podem até compartilhar o mesmo DNA, o que não significa que uma abarque a outra.

A Prática Exploratória se originou da prática de seus professores e alunos e é onde tende a permanecer, focando nas experiências vividas de seus participantes (HANKS, 2017). Em muitos pontos a Prática Exploratória se distingue dos outros paradigmas da Pesquisa do Praticante, exatamente, por ter uma trajetória diferente das demais, assim como preocupações e essência distintas também.

De acordo com Hanks (2017), uma pesquisa em Prática Exploratória não poderia ser classificada como Pesquisa do Professor, pois este é um termo muito limitado, visto que, na Prática Exploratória, os pesquisadores não são apenas os professores, mas também aprendizes, administradores, gerentes, designers de currículo, psicólogos educacionais, assim por diante (Ibid. p. 26). Todos assumem a tarefa de aprender-ensinar<sup>13</sup> e de co-pesquisadores. Todos são responsáveis pelos entendimentos construídos conjuntamente.

---

<sup>13</sup> Entendo 'aprender-ensinar' apenas como uma única ação, em que uma delas não existe sem a outra, i.e., nesse contexto, são ações complementares.

A Prática Exploratória se diferencia de outras formas de pesquisa por unir a pedagogia e a pesquisa, usando atividades de aprendizado de língua como uma maneira de conduzir a investigação. É o que “‘normalmente fazemos’ na sala de aula como uma maneira de investigar o que nos intriga. Assim, há o posicionamento de aprendizes como professores em potencial e professores como alunos em potencial” (HANKS, 2017, p. 27). É o refletir presente em todos os momentos das aulas, inclusive ao realizar exercícios simples, aprendendo com eles e discutindo sobre eles e outras questões.

Além disso, a Prática Exploratória prioriza o trabalho para entender sobre a resolução de problemas, diante da impossibilidade de resolver o que não se entende. O foco é no processo, na inteligibilidade dos detalhes, das relações, dos discursos proferidos. Não traria nenhuma contribuição para nossas experiências, sair do ponto “meus alunos não interagem” para “agora, eles interagem”, sem compreender o que aconteceu entre uma zona e outra, sem compreender o que significa interagir para aquele contexto e para os envolvidos, como acontece quando ocorre a interação, as microinterações que se estabelecem não com os participantes, mas com o material didático, ilustrando alguns tópicos.

Inspirada pelos trabalhos de Allwright, Miller, Cunha, Moraes Bezerra, Hanks, Colombo Gomes, diferencio a Prática Exploratória de outras perspectivas de pesquisa dentro da Pesquisa do Praticante, pois não há procedimentos definidos na Prática Exploratória, ou seja, não há um passo-a-passo a ser seguido. São os princípios que orientam os trabalhos na Prática Exploratória, em contextos que permitem aos participantes a configurarem sua investigação de acordo com suas necessidades, respeitando as limitações e peculiaridades de cada espaço. A Prática Exploratória propõe iniciar o “trabalho para entender” a partir de *puzzles* que são os porquês a serem refinados e refletidos envolvendo todos os participantes.

Antes de relatar como os construtos metodológicos da Prática Exploratória foram dando forma a presente investigação, pretendo discorrer sobre caráter auto-etnográfico que se apresenta para condução desta pesquisa.



### 6.3. Da etnografia à auto-etnografia

Reforçando a natureza indisciplinar e híbrida (MOITA LOPES, 2006) das pesquisas em Linguística Aplicada e em Prática Exploratória (MILLER, 2012), inicio esta seção utilizando as palavras do antropólogo francês Michel Agier, em uma de suas obras *Encontros Etnográficos: interação, contexto, comparação* (2015). Ao ler o trecho abaixo, em que Agier define o trabalho do etnólogo, percebo várias articulações possíveis com os trabalhos dos participantes de uma pesquisa em Prática Exploratória. Para o autor

O que o etnólogo transmite caminha lentamente da observação à interpretação, da prática à teoria. Iniciação, lição, aprendizagem, exercícios: são palavras de um saber que nasce de uma longa relação com as pessoas de seu 'campo'. [...]. Ele pesquisa relações sociais [...]. Os grandes acontecimentos assim como os pequenos momentos da vida ele acredita ser possível transformá-los em uma riqueza [...]. Ele passa um tempo imenso a observar a vida cotidiana, para lhe reconstituir a forma e o sentido [...]. As dores, as alegrias, as interrogações das pessoas que ele encontra e, sobretudo, suas respostas aos problemas, às vezes, às desgraças, que se apresentam a elas, constituem a base e a 'matéria' de sua reflexão. [...]. O que faz dele um antropólogo: sua pesquisa visa construir um saber sobre o humano [...]. (AGIER, 2015, p. 10)

Baseado na citação acima, assim como o antropólogo, o praticante em Prática Exploratória também parte da observação da prática à teoria (HANKS, 2017). Ademais, as pesquisas nascem das pessoas, da valorização do humano e de suas relações nos mais diversos contextos, educacionais ou não. Considerando que o entendimento é mais importante do que a resolução de problemas (ALLWRIGHT; HANKS, 2009), observar os detalhes de tudo que acontece se torna primordial não apenas para compreender o que ocorre, mas também para o desenvolvimento mútuo, ampliando as possibilidades de construção de conhecimento, que é uma das riquezas resultante das interações humanas.

Assim como o antropólogo observa a vida cotidiana, professores, alunos e demais participantes observam suas vidas nas salas de aula, visto que estes passam bastante tempo vivenciando as diversas situações juntos (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991), construindo e resignificando sentidos. Uma outra articulação possível entre o trabalho do etnólogo e dos participantes de Prática Exploratória, é que tanto as alegrias como os

sofrimentos são a base para suas reflexões. Conforme Miller *et al.* (2008, p.155), “é dentro deste contexto, destas tristes realidades, [...] que muitas vezes enfrentamos o desafio de trabalhar com a Prática Exploratória na escola”. De acordo com Moraes Bezerra (2011),

muitos *puzzles* costumam abordar porquês envolvendo a dificuldade da relação professor-aluno, as dificuldades em trabalhar em determinados espaços educacionais, a falta de voz dos alunos, a falta de valorização do docente, o sofrimento humano. (MORAES BEZERRA, 2011, p. 84)

Comparando o longo tempo de permanência em campo do antropólogo e em sala de aula de professores e alunos, André (2001) assevera que as pesquisas sobre contexto educacional devem ter caráter etnográfico. Diante disso e do fato de que algumas pesquisas são realizadas sobre a própria formação docente continuada e reflexão pessoal sobre a prática que não se concentra apenas na sala de aula, mas ao planejar, ao selecionar uma técnica, escolher um procedimento, ao refletir sobre minhas atitudes na sala de aula, escolha de material, surge um outro termo da antropologia que é a auto-etnografia.

Ao recorrer à auto-etnografia (VERSIANI, 2008) para descrever melhor minha pesquisa, tive que buscar fontes em outras áreas de pesquisa, devido à escassez de trabalhos em Linguística Aplicada que abordem o assunto. Entretanto, acredito que essa busca evidencia ainda mais o caráter híbrido dos construtos teóricos-metodológicos que servem de base para esta dissertação.

Segundo a terapeuta ocupacional Denshire (2013), a auto-etnografia foi inicialmente utilizada pelo antropólogo Hayano em 1979. Posteriormente, esta perspectiva metodológica se desenvolveu quando compreensões mais profundas das experiências pessoais começaram a se expandir no Departamento de Fenomenologia, Etnometodologia e Sociologia Existencial na pós-graduação da Universidade de Chicago.

De acordo com Motta e Barros (2015), da Faculdade de Ciências Médicas de Campinas, a auto-etnografia relata a experiência pessoal que emerge no contexto das relações, das interações na construção do conhecimento, evidenciando práticas sociais e culturais até então negligenciadas em pesquisas convencionais. Para os autores, a

subjetividade do pesquisador é evidenciada, pois sua investigação não é apenas para os outros, mas principalmente *para si*, “onde todas as partes – emocional, espiritual, intelectual, corporal, e moral – podem ter voz e serem integradas” (Ibid, p. 1339).

Para a antropóloga Reed-Danahay (1997), a auto-etnografia é uma forma de autonarrativa, em que o pesquisador constrói o sentido, interpreta e é o autor de suas experiências. Assim, alinho-me aos professores de educação física Bossle e Neto (2009) que entendem nessa perspectiva, uma possibilidade de aproximação do sujeito com a pesquisa ao investigar e relatar “os próprios impulsos, sentimentos e emoções em relação ao objeto de pesquisa e sua própria cultura” (2009, p. 133).

Dessa forma, a presente pesquisa é de cunho auto-etnográfico à medida que utilizo-me dos construtos teórico-metodológico da Prática Exploratória para entender e narrar sobre minha prática docente, sobre as necessidades de meus alunos, nossas identidades, crenças, medos, frustrações, dúvidas, desejos e sobre os entendimentos que constituíam a respeito das aulas de inglês. Ao mesmo tempo em que promovia a reflexão sobre nossas experiências, eu auto-refletia, articulando o que os ex-alunos diziam com meus entendimentos, leituras e discussões no grupo de pesquisa da Prática Exploratória. Essa pesquisa trata sobre nossas práticas, nossas emoções, sentimentos, expectativas ou a falta dela em um contexto onde passamos a maior parte de nossos dias. Essa dissertação é sobre nós.

Por isso, na próxima seção, discorro sobre o contexto de pesquisa e os participantes envolvidos.

#### **6.4. O contexto de pesquisa e os participantes**

Fundamentada na minha crença (BARCELOS, 2006) de que a formação docente, inicial ou continuada, deva ir além do domínio de métodos e procedimentos, e de que pode levar o professor a ser agente de sua própria prática, questionando e (re) significando o seu fazer na sala de aula, e também fora dela, que apresento esta investigação. O presente trabalho é resultado das reflexões e entendimentos durante e após o meu primeiro ano trabalhando como professora de inglês de uma escola estadual do Rio de Janeiro. Na verdade, as reflexões aqui relatadas foram feitas por

muitas vozes (BAKHTIN, 2011), as quais contribuíram para ampliar meu entendimento e minha qualidade de vida (GIEVE; MILLER, 2006). Toda informação aqui relatada foi se configurando aos poucos, conforme as necessidades de pesquisa, conforme meus conflitos pessoais e profissionais, e claro, conforme meu entendimento.

Posso dizer que tomei posse e iniciei meus trabalhos na escola pública bastante empolgada e cheia de esperanças em fazer um excelente trabalho. Excelente, no meu ponto de vista, era que meus alunos estivessem envolvidos nas aulas, participante ativamente, falando e entendendo inglês, e principalmente, gostando do processo de aprendizagem. Mas, logo nos primeiros dias, me deparei com uma realidade bem diferente, e de repente, me vi sem saber como planejar as aulas, com uma sensação de mal-estar e desconforto toda vez que saía das aulas. Muitas questões contribuíram para minhas frustrações, e me senti bastante pressionada, me perguntando se tinha escolhido a profissão certa, profissão essa que até antes daquele momento me deixava muito orgulhosa.

Talvez, toda a angústia que sentia naquele primeiro momento fosse também pelas consequências causadas pela greve de professores, pois meu ingresso na escola aconteceu no meio da crise financeira do Estado do Rio de Janeiro. A maioria dos professores, sem receberem seus salários e décimo terceiro, foram obrigados a paralisar suas atividades, enquanto que, outros continuaram lecionando, enfrentando os contratemplos. A greve também fez com que muitos alunos faltassem, na tentativa de evitar os horários vagos pela falta dos professores. Enfim, a minha euforia inicial se encontrava bem no meio de muitas pessoas desmotivadas.

Foi nesse cenário confuso, misterioso para mim até então, com novas regras, muitos termos novos e novos companheiros que fui tentando me adaptar, entender, me inserir, fazer parte. Foi nesse cenário que, por muitas, vezes pensei em desistir, em outras tantas pensei em continuar. Muitas vezes, saí das aulas frustrada por várias razões, e outras vezes, sai com uma vontade enorme de mudar o mundo daquelas pessoas. Nem sempre os dias foram totalmente ruins, nem sempre foram bons, mas aprendi a gostar daquelas salas, daquele cheiro, daqueles labirintos, daqueles meninos e meninas que hoje são parte fundamental não só dessa pesquisa, mas da minha vida como professora e pessoa.

## 6.5. A geração de dados

Na tentativa de entender o conflito de sentimentos por quais eu passava e nas novas relações que eu estabelecia que decidi discutir sobre isso no grupo de pesquisa da Prática Exploratória, da PUC-Rio, onde eu fazia uma oficina, com meus colegas de profissão, com minha orientadora, com minha família e com minhas leituras. Quando as coordenadoras do grupo, Inés Miller e Maria Isabel Cunha, pediram para eu formular um *puzzle* no grupo de pesquisa, meus primeiros pensamentos foram: “Por que tenho a sensação de estar fazendo tudo errado?”, “Por que mesmo sabendo que sou capaz de dar boas aulas, ainda assim não estou satisfeita com o meu trabalho?”, “Por que alguns alunos parecem não estar interagindo/participando das aulas?”. Na verdade, havia muitas questões, porque eram muitas as razões dos meus conflitos, mas entreguei apenas dois *puzzles*: “Por que me sinto tão desconfortável com as minhas aulas? Por que sinto não estar dando boas aulas de inglês?”.

A partir dos *puzzles* elaborados, começamos, os membros do grupo de pesquisa da Prática Exploratória, da PUC-Rio, e eu, a refiná-los e a refletir sobre eles, na tentativa de compreender o desconforto e o porquê de me sentir frustrada. A partir das discussões percebi que o entendimento deveria vir do que já tínhamos, meus alunos e eu, e não do desenvolvimento de novas práticas. Tínhamos nossas interações, confiança, o material didático e o conteúdo do currículo mínimo para seguir. Assim, com a ajuda dos colegas do grupo de Prática Exploratória, desenvolvi uma primeira atividade pedagógica com potencial exploratório a ser trabalhado com uma de minhas turmas- APPE (ALLWRIGHT; HANKS, 2009).

Posteriormente, eu planejei outras APPEs a serem trabalhadas com diferentes turmas. Em todas as APPEs trabalhadas, num primeiro momento, os alunos realizaram atividades do livro, praticando o conteúdo ensinado, e logo depois, produziram algum material escrito em que pudessem se expressar a respeito das aulas de inglês, ainda utilizando o conteúdo estudado. Em todas as turmas, eu recolhi as produções escritas para serem discutidas em um outro momento.

Na etapa seguinte, levei o material produzido dos alunos para serem discutidos pelo grupo de cada turma, em conversas exploratórias (MORAES BEZERRA; NUNES, 2013). Meu objetivo era entender como meus alunos percebiam aspectos das aulas, tais como objetivos, metodologia, a importância das aulas em suas vidas, enfim, se

estavam de acordo com suas necessidades e expectativas. Além disso, através dessas práticas discursivas, esperava que juntos, os alunos e eu, contribuíssemos para a negociação de sentidos, construção de entendimentos, reconstrução de nossas identidades, confirmação ou refutação de nossas crenças e das crenças dos colegas, assim como desenvolver a percepção sobre si e sobre o outro.

Nesse trabalho para continuar entendendo não só as minhas questões, mas também num movimento de continuar (re)significando a minha prática, (re)formulando minhas crenças, (re)avaliando o meu papel como professora de inglês, senti a necessidade de um reencontro, pois queria saber se os entendimentos dos alunos continuavam os mesmos. Queria ouvi-los num novo contexto, ou seja, sem termos as relações institucionais de professor-alunos. Por isso, entrei em contato com dois alunos que eram do primeiro ano do Ensino Médio quando era sua professora, e hoje, estão no terceiro ano, são eles Noah e Luna<sup>14</sup>. Noah, agora com 18 anos, mudou de escola, Luna, com 17, permanece na mesma escola em que fui sua professora. O terceiro aluno, Nick<sup>15</sup>, com 17 anos e no segundo ano do Ensino Médio, entrou em contato comigo para dizer que soube que estava encontrando com alguns alunos e pediu para participar.

Tentei marcar um encontro em que todos pudessem estar presentes juntos, mas por causa da incompatibilidade nos horários, acabei me encontrando separadamente com cada um. As conversas aconteceram no curso de inglês de um amigo. As lembranças e algumas APPEs, que agora nos serviram como ARPE – Atividade Reflexiva com Potencial Exploratório (MORAES BEZERRA, 2007) – feitas durante o período em que éramos professora e alunos foram as motivações para começarmos nossas reflexões. Conversamos sobre nossas experiências no processo de ensino-aprendizado da língua inglesa desde quando começamos nossos estudos até aquele momento.

No início, planejei que as interações se dessem em forma de conversas, afinal, nesse processo de co-construção de conhecimento, nossas relações não eram as mesmas da sala de aula, a assimetria foi minimizada, pois agora estávamos ali sem nossos papéis garantidos pela instituição. Éramos participantes, colegas de caminhada,

---

<sup>14</sup> Nomes fictícios escolhidos pelos próprios participantes.

<sup>15</sup> Nome fictício escolhido pelo participante.

refletindo juntos. Entretanto, como mediadora do encontro, acabei em alguns momentos transformando nossa conversa em entrevista, pois queria mais detalhes sobre o que eles estavam dizendo, ou porque eu queria problematizar algumas questões.

As transcrições das gravações foram feitas na tentativa de observar as nuances dos discursos dos participantes e de suas ações durante as interações. Para as transcrições utilizei as convenções baseadas nos estudos da Análise da Conversa Etnometodológica (SACKS, SCHEGLOFF, JEFFERSON, 1974; GARCEZ, 2006; LORDER, JUNG, 2008). Associada a ACE, utilizei os construtos teóricos da Sociolinguística Interacional (GOFFMAN, 2002) em uma tentativa de mapear como os participantes interagem face-a-face, como percebem os pormenores das interações e de como agem para se adaptar a natureza dinâmica do evento discursivo. Além do mais, a fim de entender como os participantes se constroem discursivamente, analiso suas narrativas (BASTOS, 2005), avaliações, crenças (BARCELOS, 2006; SILVA, 2010), instâncias de afeto (MORAES BEZERRA, 2013) e na forma como projetam suas identidades (MOITA LOPES, 2002).

O próximo capítulo se dedica a minha tentativa de buscar entendimentos sobre minha prática docente, através das análises do dados das minhas observações e percepções, alguma produção escrita desses três alunos e as transcrições dos áudios, gerados a partir de nossas interações.

## 7. ANALISANDO OS RETALHOS

*Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.*

*Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele.*

Paulo Freire, ([1996]2015)

O presente capítulo apresenta a análise dos dados gerados durante o processo de investigação feita com base no arcabouço teórico já apresentado e conforme os objetivos da pesquisa. Os dados foram gerados em conversas exploratórias realizadas em encontros individuais com três ex-alunos de minhas turmas de língua de inglesa do Ensino Fundamental e Médio, no período em que fui professora da rede estadual do Rio de Janeiro. Durante as conversas, que considero Atividades Reflexivas de Potencial



Exploratório – ARPE (MORAES BEZERRA, 2007) emergem nossas narrativas, que “são excelentes métodos para capturar a essência da experiência humana, e o aprendizado e mudança humana” (BARCELOS, 2008, p. 37, tradução nossa) como nos co-construímos socialmente, nossas crenças e nossas relações afetivas. Houve uma tentativa da minha parte em manter nossa interação apenas como uma conversa, minimizando a assimetria. Além disso, observo frequentes mudanças de *enquadres* e de *alinhamentos* que acontecem em cada encontro.

A tentativa de análise aqui apresentada passa por questões sobre qualidade de vida em sala de aula (GIEVE; MILLER, 2006), sobre a importância das aulas de inglês na escola pública, assim como a importância do idioma na vida desses alunos, sobre como problematizamos nossos conflitos, sofrimentos e angústias. Durante nossas interações, narramos histórias, que são maneiras de nos projetamos e de projetamos o outro discursivamente. Dessa forma, problematizo o processo de socioconstrução discursiva de nossas identidade e de nossas práticas.

Reitero que a Prática Exploratória (ALLWRIGHT e HANKS, 2009) norteia o fazer pedagógico e acadêmico da presente pesquisa, na esperança que este trabalho contribua para a inteligibilidade sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa sob a perspectiva dos alunos e também no processo de (re) significação da minha formação docente.

Divido esse capítulo em seções: “Primeiros *puzzles*”, que foram questões levantadas, por mim e meus alunos, ainda durante o período que lecionei na escola. É uma narrativa minha, sobre minhas percepções, minhas emoções e sensações sobre o que estávamos vivendo e refletindo naquele momento. Logo, depois apresento os outros participantes: Nick, Noah e Luna. Finalmente, seguem as análises das transcrições das conversas exploratórias individuais.

De antemão, é importante deixar claro que a tentativa de análise presente nesta pesquisa é de minha inteira responsabilidade e foi realizada de acordo com as limitações de “um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais” (FREIRE, [1996]2015, p. 101), com suporte da base teórica apresentadas previamente nos capítulos 1, 2, 3, 4 e 5. Dessa forma, enfatizo que não são representação da verdade, estão longe de ser, mas são minhas

impressões, sob as lentes da Prática Exploratória, de como tento entender tudo o vivido não somente durante o ano letivo em que lecionei na escola pública, mas principalmente depois dele. O processo reflexivo ainda permanece a cada texto lido, a cada conversa exploratória outros entendimentos emergem, e um novo olhar surge, os entendimentos se ampliam, no mesmo instante que outros conflitos e questões afloram, provando o caráter sustentável da Prática Exploratória. A seguir, apresento nossos primeiros questionamentos e angústias.

### **7.1. Os primeiros *puzzles*: minha narrativa**

Iniciei minhas atividades como professora de inglês no sistema educacional público em março de 2016. Éramos poucos professores trabalhando na escola devido à crise do estado, falta de pagamento dos salários, que conseqüentemente, culminou na greve dos docentes. Os alunos reclamavam muito, pois eles chegavam na escola cedo e tinham apenas dois tempos de aula e, muito frequentemente, não tinham aulas nenhuma. Era meu primeiro ano lecionando em uma escola pública, estava bastante empolgada para fazer o meu melhor, mas os meus alunos, nem tanto. Eles não eram indisciplinados, não eram falantes, não eram desobedientes, reclamações comuns feitas por qualquer professor, meus alunos estavam apáticos.

Pela falta de experiência, não entendia se era característica da escola, da comunidade ou do contexto educacional público, mas pensava que não podia ser dessa forma. Ao relatar minhas preocupações a colegas de profissão, recebi algumas respostas: “eles são assim mesmo, você vai se acostumar”, ou “você é de inglês, quem deve se preocupar são os professores de português e matemática”. Fiquei muito frustrada e comecei meus questionamentos sobre a escolha da minha profissão, questionando se valia a pena continuar estudando, investindo na carreira e na formação continuada.

Pouco tempo depois de iniciar as aulas, percebi problemas na assiduidade dos alunos. Ao perguntar o porquê da evasão, alguns responderam que se não tem aula, não tem aluno. Não fui capaz de responder, explicar, exemplificar, questionar ou debater sobre o que eu tinha acabado de ouvir.

Um dia não diferente dos outros, me deparei com os alunos quietos, alguns de cabeça baixa, outros no celular, alguns cochilavam, simplesmente fui ignorada. Com uma grande sensação de frustração, de fracasso e ao mesmo tempo indignada, eu escrevi no quadro em português “por quê?” e sentei na mesa que se destina ao professor, permanecendo calada e olhando para a turma. Depois de alguns minutos, fui questionada sobre o significado do meu porquê, ali sozinho no quadro, sem complemento, sem um contexto. Então, devolvi a pergunta “Por que vocês acham que escrevi ‘Por quê’ no quadro?”, e eles se entreolhavam, cochichavam, e fizeram várias tentativas, formulando perguntas com o porquê. Depois de muito tentarem, eu expliquei que aquele ‘por que’ era o início de uma pergunta, sobre o que me incomodava naquele momento. Em seguida, pedi para que eles tirassem uma folha do caderno e escrevessem seus ‘porquês’, sobre o que os incomodava.

Alguns alunos logo se manifestaram, reclamando que estavam cansados para fazer qualquer atividade. Respondi que eu também estava cansada, pois havia passado a madrugada acordada, estudando para o processo seletivo de mestrado. Então, eles pediram para eu explicar o que era mestrado, e no fim da explicação, uma aluna diz: “isso mesmo, professora, continua estudando mesmo, porque pra gente só resta o shopping”, fazendo referência aos empregos que são oferecidos nos shoppings em que não se exige alto nível de escolaridade. Novamente veio o sentimento de frustração, e novamente me calei, dando continuidade à produção dos *puzzles*.

Decidi ouvir os meus alunos e criei a oportunidade para que eles ouvissem uns aos outros, na tentativa de entender o que os afligia naquele momento, pois assim como Miller, Góes Monteiro e Barreto (2015, p. 60), entendo ser imprescindível que o professor “perceba a importância de desenvolver não só sua habilidade de escuta, mas também a de seu aluno”. Uma vez que os participantes se dispõem a ouvir uns aos outros, há o intercâmbio de entendimentos, de pontos de vistas, de ideias, cria-se um ambiente em que o professor não é o controlador, dono de todo conhecimento. Dessa forma, instaura-se na sala de aula um espaço de aprimoramento, desenvolvimento mútuo, onde trabalha-se para envolvimento e união de todos (MILLER *at al*, 2008).

Diante dessa situação, do sofrimento dos meus alunos e do meu, considerando uma qualidade de vida (GIEVE; MILLER, 2006) deteriorada e da proporção que nossas

relações foram afetadas, senti que era hora de iniciar um “trabalho para entender” (ALLWRIGHT, 2003). Tomei a decisão de pedir aos discentes para formularem seus *puzzles*, recorrendo aos aprendizados da minha formação inicial dentro de uma perspectiva ética, humanista e crítico-reflexiva da Prática Exploratória (MILLER, 2013). Durante minha graduação, fui incentivada a ser uma professora reflexiva, com escuta sensível, valorizando não somente o conteúdo, mas principalmente, buscando o entendimento do que acontece no processo de ensino-aprendizagem, na relação professor-aluno e sobre a qualidade de vida (GIEVE e MILLER, 2006). Isto posto, eu nunca poderia entender a minha sala de aula somente a partir da minha visão. Seria faccioso, infundado, inválido e até mesmo abusivo de minha parte, tentar entender qualquer questão sem meus alunos, mesmo porque o objetivo principal deste trabalho é o de entender o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, ou seja, preciso de meus alunos para que esse processo aconteça.

Deixei os alunos livres para escreverem ou não seus *puzzles*, e para os que decidiram fazer, ficou opcional colocar o nome. Após a produção dos *puzzles*, eu li em voz alta as perguntas, sem citar nomes, e deixei claro que eles poderiam se manifestar durante a discussão com o devido respeito à opinião do colega. Como já esperado por mim, a maioria dos alunos relatou o desânimo com relação à greve de professores, se mostraram desmotivados em relação às atividades, material didático, perspectiva sobre o futuro, alguns abordaram o desinteresse por parte dos professores sobre as aulas e sobre os próprios alunos, questionaram sobre a estrutura física da escola, e alguns fizeram questionamentos à respeito de suas vidas pessoais, questões aleatórias.

Depois de dar uma olhada rápida nas questões, antes da leitura em voz alta, confesso que a sensação de desânimo e de incapacidade me abateu. Percebi que meus alunos estavam desmotivados, frustrados, com a autoestima afetada e sem perspectiva de futuro. Ainda assim, resolvi seguir adiante, conforme eu lia os *puzzles*, ouvia os alunos, eles se ouviam e me ouviam, os entendimentos prévios se transformavam. Apesar de me sentir desapontada, estávamos juntos trabalhando para entender a vida, na esperança de fazer com que aquela produção e discussão dos *puzzles* contribuíssem para os nossos entendimentos e nossa integração contínua,

para que o trabalho de refletir e questionar fosse sustentável (ALLWRIGHT e HANKS, 2009).

Houve questionamentos reclamando a atenção, ou a falta de atenção, dos professores durante a greve. O aluno está se sentindo abandonado, descuidado por alguém que ele julga ser responsável pelo seu aprendizado e pela sua vivência na escola. Nessa perspectiva, a afetividade na relação professor-aluno exerce papel fundamental, pois influencia no processo de construção de conhecimento, nos sentimentos positivos e negativos, na autoestima, na qualidade de vida (GIEVE; MILLER, 2006) e equilibra as relações humanas no contexto educacional.

Entretanto, como professora e testemunha da situação vivida no período e contexto em questão, muitos colegas estavam visivelmente abalados com a situação, principalmente, financeira com a qual estavam lidando. Sem dinheiro para pagarem suas dívidas ordinárias, tendo que arcar com as despesas de transporte até a escola, exercendo outras funções e em outros contextos para terem o que comer. Além de emocional e psicologicamente afetados, estavam sendo, e ainda estão, sendo assediados moralmente. Dessa forma, como que poderiam os professores zelar por alguém, se nesse caso, estavam eles precisando de atenção, de serem ouvidos e entendidos?

Confesso que, por muitas vezes durante esse período, questionei se valeria à pena investir na formação continuada, e pensei em tentar uma nova área de atuação. Muitas vezes, fui abatida pelo sentimento de frustração, por ter dedicado uma vida inteira a uma carreira, e por fim, não poder viver com dignidade. A educação sempre foi um sonho para a minha mãe, valorizada com muitos méritos, e conseqüentemente, para mim também. Como eu poderia mudar ou abandonar crenças de uma vida inteira? Jogar fora todo o conhecimento e experiências aprendidas até aqui? Assim como muitos colegas, não me tornei professora por falta de opção, foi uma escolha feita com muita certeza e desde muito cedo, abrir mão da convivência com os alunos, de trabalhar com a educação é o mesmo que abrir mão de ser quem eu sou.

Entendo esses *puzzles* como um primeiro pedido de ajuda de alunos-vítimas que sofrem. Assim como eles, eu também tenho os meus *puzzles*, minhas frustrações e sofrimentos. Esse primeiro momento foi fundamental para definir meu objeto de

pesquisa. Comecei a refletir sobre como, diante de tantos conflitos, o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa acontece? Qual seria o lugar do ensino da língua inglesa dentro de um contexto com tantas outras necessidades? Quais seriam as prioridades desse contexto, desses alunos?

Considerando que em todos os *puzzles* surgiram aspectos afetivos negativos, demonstrando a insatisfação, frustração, infelicidade, desânimo em relação ao momento vivido e suas vidas escolares, comecei também a traçar discursivamente a importância das questões afetivas para a construção de conhecimento. Diante disso, “há que se pensar como os aspectos afetivos positivos ou negativos – tais como ansiedade, dúvida, autoestima, empatia, receptividade, inibição, dentre tantos outros – podem influenciar o processo de ensino-aprendizado de LE” (MORAES BEZERRA, 2013, p. 260). Além disso, alinho-me a Moraes Bezerra e Nunes (2013) que asseguram um desenvolvimento no aluno em que o afeto é socioconstruído positivamente, enquanto que o afeto negativo pode desmotivar o aluno, afetando diretamente na qualidade de vida e no processo de construção de entendimentos em interação com os outros.

Sobre as convenções de transcrição<sup>16</sup>, é importante salientar que utilizei apenas os símbolos que apontavam para fenômenos relevantes sobre a temática desta pesquisa, identificados nas microcenas, assim como também, ser uma forma de facilitar a compreensão do leitor.

## **7.2. Os participantes: Nick, Noah e Luna**

Esta seção destina-se a apresentar os participantes da pesquisa e nossa relação. Os participantes são alunos de escola pública, da rede estadual de ensino, e residentes da cidade de São Gonçalo, Rio de Janeiro. Os três foram meus alunos na escola em que lecionei quando fui professora do sistema público de ensino. A escolha desses alunos se deu por causa de uma amizade estabelecida ainda quando mantínhamos uma relação de professora-alunos e também porque dois deles estudam em escolas públicas desde o início de seus estudos, então, conhecem bem o sistema e

---

<sup>16</sup> Convenções de transcrição no início deste trabalho.

as aulas de inglês. Luna iniciou seus estudos na escola pública a partir do primeiro ano do Ensino Médio, mas sua participação para essa investigação é de extrema relevância, visto que ela falou a frase que intitula essa dissertação.

Inicialmente, planejei um único encontro onde todos os participantes estariam presentes, mas a incompatibilidade de horários nos obrigou a fazer encontros individuais. Noah e Luna eram alunos do primeiro ano do Ensino Médio quando fui sua professora, e foram convidados, por mim, a participarem da pesquisa. Nick, que era do nono ano do Ensino Fundamental quando fui sua professora, soube que os colegas encontraram comigo para conversarmos sobre o ensino de língua inglesa na escola pública e entrou em contato se oferecendo a participar. A escolha por Noah e Luna, aconteceu primeiro, pois ambos eram da mesma turma na época em que eram meus alunos, e também por estarem atualmente cursando o terceiro ano do Ensino Médio, ou seja, estão concluindo o ciclo da educação básica. O Nick, no momento, está cursando o segundo ano.

Desde que foram meus alunos, os três sempre mostraram-se interessados pela língua inglesa. Noah e Nick sempre se mostraram mais interessados, sempre estudando o idioma fora das aulas que tinham na escola, tentando falar inglês e se arriscando sempre em constituir diálogos. Quanto a Luna, escolhi entrar em contato com ela, pois foi a autora da frase que intitula esta dissertação. Não éramos tão próximas quanto eu era de Noah e Nick, pois Luna é extremamente tímida. Porém, quando fiz contato com ela, a aluna aceitou o meu convite de termos uma conversa.

Atualmente, Noah, com 18 anos, não estuda mais na mesma escola. No ano em que eu me exonerei, ele trocou de escola, porque, segundo o aluno, a escola atual é melhor, além de não estar mais gostando da escola antiga. Com planos de ser professor de inglês, escolha feita recentemente, ele organiza sua rotina entre o trabalho de atendente em uma padaria e seus estudos do último ano do Ensino Médio.

Luna, com 17 anos, está terminando o último módulo do método kumon em inglês. Seu plano no momento é estudar para o ENEM, pois quer cursar biologia. Nem sempre Luna estudou em escola pública. O primeiro ano do Ensino Médio foi seu primeiro ano no contexto educacional da rede estadual. Antes disso, ela só havia estudado em escolas particulares.

Nick, com 16 anos, faz o segundo ano do Ensino Médio e curso de informática com ênfase no mercado de trabalho. Seus planos são fazer medicina, enfermagem ou história, que, segundo o aluno, são áreas as quais se identifica. O aluno também tem planos de iniciar um curso de inglês.

Para nossos encontros, não planejei nada fixo, tais como perguntas de entrevistas ou questionários. Em alguns momentos de minha interação com Noah, utilizei algumas APPEs realizadas na época em que eu ainda era sua professora, mas não havia nada sistematizado a seguir durante nosso encontro. O objetivo principal era termos uma conversa livre, natural sobre o ensino-aprendizado de inglês na escola pública, nossas experiências sobre o ano que passamos juntos, sobre como nos sentimos em relação ao contexto e ao processo, sendo, então, assuntos que os participantes conhecem bem. Os três alunos escolheram seus nomes fictícios, assim como todas as pessoas que são mencionadas durante as conversas tiveram seus nomes alterados para nomes fictícios. Nomes de locais que foram mencionados, como por exemplo, escolas, também foram alterados por questões éticas.

Apesar de não ser mais a professora dos três participantes, em alguns momentos durante a análise, eu me refiro a eles pelo nome fictício, em outros momentos utilizo pronomes pessoais, mas com muita frequência eu refiro-me a eles como “aluno”. Faço isso porque os três continuam me chamando de “professora”, e porque sinto que esse laço ainda não se desfez. Sinto-me responsável por eles tanto quanto na época que era sua professora.

As transcrições feitas a partir das nossas conversas foram organizadas em excertos de acordo com os assuntos para favorecer as análises e, também, facilitar a leitura. Os participantes estavam cientes que estávamos sendo gravados, autorizando não só a gravação das conversas, mas a publicação das transcrições e as análises. Como maior de idade, Noah assinou o termo de consentimento. Já o termo de consentimento de Nick e Luna foram assinados pelos respectivos responsáveis. Os termos assinados encontram-se nos anexos desta dissertação. A seguir, apresento as reflexões feitas a partir de meu encontro com Nick.



### 7.3. Nossos entendimentos: conversando com Nick

Sendo a Prática Exploratória um “trabalho para entender” (ALLWRIGHT, 2003) sobre vidas e o fio condutor dessa pesquisa, ouse afirmar que nossos encontros foram oportunidades de aprendizagem. Não focamos em aprender os “pontos a ensinar” do currículo mínimo (ALLWRIGHT, 2005), mas foi um ponto inicial de reflexão e busca de entendimentos sobre nossas questões pessoais e também dos grupos dos quais fazemos parte.

Conforme Miller *et al* (2008), a Prática Exploratória leva os participantes a ficarem mais atentos, a aguçarem o olhar, o ouvir e o sentir em relação ao que acontece enquanto está acontecendo, propiciando a integração da nossa prática com o fazer investigativo, desenvolvendo assim reflexões sobre a qualidade de vida e construindo o conhecimento conforme nossas necessidades. Dessa forma, posso afirmar que não saímos dessa conversa os mesmos, com as mesmas questões, com as mesmas crenças e conflitos. Talvez melhores, talvez piores. Talvez mais intrigados. Entretanto, antes de começar a relatar nossa interação, narrarei um pouco sobre as minhas percepções sobre Nick e de como começamos a nossa amizade.

Quando comecei a lecionar para a turma de Nick, o nono ano do Ensino Fundamental, ele fazia parte de um grupo de alunos bastante agitado. Esse grupo conversava e ria muito durante as aulas. Eu evitava chamar atenção dos alunos, então tentei uma aproximação com esse grupo tentando conhecê-los melhor, e foi assim que descobri que Nick era o líder. Aos poucos fui estabelecendo uma relação de amizade com eles e fomos nos aproximando. Percebi que não conversavam mais na minha aula como antes, pelo contrário, eles participavam das aulas. Passamos alguns recreios juntos, eles me contavam sobre os planos para o futuro, sobre as aulas que estavam tendo, dificuldades e confienciavam algumas histórias da vida pessoal.

Quando eu passava pelo pátio e Nick estava com seu grupo, ele gritava “teacher, I loves you” ou “teacher, I love yous”. Nick sempre me chamava para brincar com eles na hora do recreio o jogo do “qual é a música?”, e demos boas gargalhadas juntos. Tanto Nick quanto as meninas do grupo sempre ofereciam auxílio, perguntavam se eu precisava de alguma coisa e me ajudavam de certa forma com os outros colegas da

sala. Tive um carinho enorme, não só por esse grupo, mas por toda a turma. Nick sempre demonstrou um carinho por mim que me emociona. Mesmo depois de ter saído da escola, ele ficava postando mensagens nas redes sociais dizendo que tinha saudades da melhor professora de inglês, no caso eu.

Voltando ao momento presente, Nick já chegou ao nosso encontro narrando sobre um evento na escola onde ele estuda, mesma escola em que fui sua professora há quase dois anos. Segundo o aluno, ele soube que eu havia ido à escola e tentou sair de uma aula para me ver, mas eu já tinha ido embora. Lamentei o ocorrido e temendo perder qualquer informação, o avisei que ligaria o gravador para começarmos a nossa conversa.

No início de nossa interação, meu objetivo era estabelecer um enquadre conversa amistosa entre duas pessoas que compartilhavam algumas afinidades, tais como o interesse pela língua inglesa, um ano de convivência numa relação professora-aluno e experiências como alunos em escola pública. Na verdade, tentei estabelecer um contexto mais informal, onde pudéssemos discutir e refletir sobre o assunto de maneira bastante à vontade, o que acredito que tenha funcionado visto os longos turnos de Nick. Considerando que não sou mais sua professora e não estávamos respondendo a nenhuma instituição de ensino, tentei estabelecer uma interação mais simétrica e mitigada para que pudéssemos construir entendimentos a partir de nossas crenças. Primeiramente, fiz uma introdução para ficar claro sobre o que conversaríamos, aulas de inglês na escola pública, não havia concluído meu turno quando Nick aproveitou uma pausa para imediatamente tomar o turno e exprimir sua opinião com apenas uma palavra:

### Excerto 1 – “inglês na escola pública é complicado”

<b>Manu</b>	1	então o motivo do encontro é pra gente falar sobre
	2	aulas de inglês na escola pública=
<b>Nick</b>	3	=complicado↓
<b>Manu</b>	4	ué↓ complicado porque?
<b>Nick</b>	5	complicado:: porque primeiramente lá na escola acho que
	6	eles não estão dando um certo valor pra o inglês, eles
	7	até colocam um sistema de::: de provas pra simular o
	8	ENEM e tal mas a aula de inglês em si↓ eu acho assim
	9	que num num, como vou dizer, não produz não produz
	10	porque a professora chega, ela passa assim o texto tipo

	11	tâ tâ tâ “é isso aqui que vocês vão ler” e quem não
	12	sabe não sabe quem sabe faz
<b>Manu</b>	13	[uhum
<b>Nick</b>	14	[é exatamente assim e lá na turma tem muita gente com
	15	super dificuldade pra entender inglês e nem todo mundo
	16	gosta, aí fica copiando do caderno do outro, entendeu?
	17	aí [não:::tem certo aprendizado, então
<b>Manu</b>	18	[isso sempre acontece, sempre acontece, e como você
	19	acha que deveria ser?
<b>Nick</b>	20	como deveria ser? não sei,

No excerto 1, começo fazendo uma introdução para estabelecer o objetivo da conversa quando rapidamente Nick aceita o enquadre e alinha-se ao *footing* de conhecedor do assunto, tomando o turno e respondendo na linha 3: “complicado”. Sem me prolongar em minha introdução, abracei o que Nick falou e alinho-me como alguém que quer saber mais sobre o que está por detrás da palavra utilizada para descrever as aulas de inglês na escola pública.

A partir da linha 5, Nick chama atenção para o fato de a instituição em que estuda não dar valor à matéria de língua inglesa, isso porque o aluno reconhece o valor do inglês no mundo. Nas linhas de 6-9, “eles até colocam um sistema de::: de provas pra simular o ENEM e tal mas a aula de inglês em si, eu acho assim que num num, como vou dizer, não produz não produz”, o aluno parece aprovar a ideia do sistema de simulados, utilizando a preposição “até”, indicando a inclusão de algo que não tinha antes, mas logo depois utiliza a adversativa “mas”, como uma pista de contextualização (GUMPERZ, [1982]2002), introduzindo um pensamento negativo de que ainda assim há obstáculos, pois não há produção. Acredito que, nesse sentido, o aluno se refira ao não produzir, como a não construção de conhecimento, a falta de progresso. Na sua pequena narrativa, entre as linhas 5-12, Nick explica nas linhas de 9-12 o porquê da não produção durante as aulas, a atuação da professora: “não produz porque a professora chega, ela passa assim o texto tipo tâ tâ tâ “é isso aqui que vocês vão ler” e quem não sabe não sabe quem sabe faz”. Para o aluno, a técnica utilizada pela professora não é muito eficaz visto que os alunos não produzem na aula. Nick tenta explicar a técnica, usando onomatopeia, como se fosse o modo rápido que a professora faz, pedindo para que os alunos leiam um texto.

O discurso direto “é isso aqui que vocês vão ler”, legitima o relato, pois Nick utiliza as palavras que seriam da professora e não as suas. A falta da produção diz respeito aos alunos que não sabem, e como não há explicação, ou nenhum auxílio por parte da professora, os alunos que não sabem acabam não fazendo. Além do mais, é provável que Nick tenha usado o discurso direto como uma forma de avaliação encaixada negativa, seguindo os pressupostos labovinianos.

Logo depois Nick continua explicando nas linhas 14-17 que os alunos acabam copiando, ou seja, eles não fazem sozinhos, utilizando suas próprias habilidades com a língua: “é exatamente assim e lá na turma tem muita gente com super dificuldade pra entender inglês e nem todo mundo gosta, aí fica copiando do caderno do outro, entendeu? aí [não:::tem certo aprendizado, então”. Na verdade, o aluno justifica a atitude dos colegas de copiar, pois há muitos alunos que têm dificuldades com a língua, fazendo assim uma avaliação da situação. Acredito que o aluno esteja se referindo à falta de conhecimento prévio requerido para executar as tarefas pedidas pela professora. Percebo instâncias de afeto na linha 16, “não gostar” das aulas de inglês e a prática docente não colabora para transformar esse sentimento.

O relato do aluno me fez lembrar minha experiência na escola pública tanto como aluna quanto como professora. Por isso, tento interromper Nick, tomar o turno e acabamos tendo nossas falas sobrepostas (linhas 13-14), numa disputa pelo turno. Eu confirmo já conhecer tal fato (linha 18), pois a fala de Nick, me fez lembrar de quando era aluna, eu fazia curso de inglês e meus colegas acabavam copiando de mim. Quando era professora, eu tentava explicar as estruturas gramaticais que os alunos precisavam para entender o texto, esclarecia vocabulário, discutíamos o tema antes para acionar qualquer conhecimento prévio, mas, mesmo assim, eu percebia que muitos alunos copiavam. Assim, nesse momento da conversa, surpreendo-me com um pensamento de professora, intrigada com o fato de que, na época que lecionava para a turma de Nick, eu tentava explicar, auxiliar os alunos, mas ainda assim eles copiavam. Hoje, segundo o aluno, eles têm uma professora que não explica, apenas “passa o texto” (linha 10) e os alunos também copiam. Numa tentativa de explorar mais sobre o que o aluno estava falando, eu questiono como deveria ser a aula de inglês. Nick repete

a pergunta como se estivesse externando seu pensamento e num tom desanimado conclui que não sabe: “como deveria ser? não sei↓”. Para melhor visualização, ilustro resumo em um quadro as avaliações feitas por Nick em relação a performance do professor e alguns procedimentos de ensino a cada excerto.

**Quadro sobre avaliação - 1**

Performance do professor	Avaliação	Linha	Sentido atribuído
Que passa um texto para os alunos trabalharem sozinhos	(...) a professora chega, ela passa assim o texto (...)	10	Negativo
Que passa texto para os alunos interpretarem sozinhos	(...) não produz não produz porque a professora chega, ela passa assim o texto (...)	9-10	Negativo

Diante da falta de resposta de Nick, tentei conhecer um pouco mais de sua trajetória como aluno de escola pública, ele aceita o *footing* de narrador e constrói um turno longo sobre sua experiência:

**Excerto 2 – “minha experiência nem sempre foi boa apesar de eu gostar de inglês desde pequeno”**

<b>Manu</b>	21	primeiro, então me conta da sua experiência com inglês
	22	desde que você começou a estudar inglês na escola
	23	pública até o seu segundo ano agora
<b>Nick</b>	24	bom, a minha experiência nem sempre foi boa apesar de
	25	eu gostar de inglês desde pequeno, eu sempre gostei do
	26	inglês sempre procurei:: palavras para saber decorar os
	27	nomes das cores, saber nomes de animais sempre desde
	28	pequeninho, aí eu entrei na escola e comecei a ter
	29	aulas de inglês, não lembro quando mas vamos colocar aí
	30	no sexto ou no quinto ano por aí e as minhas aulas do
	31	quinto ao ao ao nono ano, oitavo ano é::: foram bem
	32	complicadas porque é aquilo né? como não sei se é
	33	porque é escola pública, eu não tenho como confirmar
	34	isso mas::: eu só estudava o verbo to be pra sempre, só
	35	verbo to be verbo to be e verbo to be e verbo to be e
	36	eu percebi que tinha alguns professores que eu eu não
	37	eu não acredito que estavam é::: habilitados a dar
	38	aulas de inglês, eu acho que foram mesmo pra tapar
	39	buraco sabe? pra “ah eles estão mesmo sem aulas de
	40	inglês coloca aquele professor” e aí é isso então eu

41	comecei aquilo que eu tava aprendendo antigamente eu
42	comecei a regredir comecei a regredir comecei a sei lá
43	comecei a esquecer do inglês mas eu não desisti e
44	continuei estudando em casa então eu acredito que isso
45	me auxiliou mais um pouquinho aí cheguei ao nono ano em
46	que eu tive as suas aulas aí foi que nós mudamos aí que
47	saímos do verbo to be fomos pra pra outras áreas do
48	inglês como falsos cognatos, palavras transparentes e
49	tudo mais (.) eu acredito que aí que foi que foi foi o
50	grande marco porque antes eu estava muito limitado tava
51	como se fosse numa bolha eu não conseguia aprender e o
52	que eu aprendia eu desaprendia nos anos seguintes de
53	novo eu não ia pra frente nem ia pra trás, eu
54	continuava parado mas ao decorrer:: ao decorrer depois
55	do nono ano eu comecei a::: a::: aí eu posso dizer que
56	comecei a ter aulas de inglês que aí::: eu tive aulas
57	com você e tive aulas com a professora Amanda que foram
58	minhas melhores professoras, a Amanda é minha
59	professora atualmente e tipo ela tá ensinando bastante
60	assim é::: o que a gente pede ajuda ela ensina ela lê
61	os textos em inglês ela tenta ajudar e::: assim vai,
62	quer dizer até o nono ano até o segundo agora eu
63	aprendi bastante inglês, agora do nono ano pra trás eu
	fiquei parado eu não aprendi nada praticamente eu não
	aprendi nada=

Mesmo sendo uma solicitação minha, Nick narra sua experiência com bastante espontaneidade, detalhando sua jornada. Tratando da estrutura de sua narrativa do excerto 2, encontramos seu resumo, enunciados que resumem a narrativa (LABOV, 1972), localizado nas primeiras linhas de seu turno, linhas 24-25 “bom, a minha experiência nem sempre foi boa apesar de eu gostar de inglês desde pequeno”. No resumo de Nick, podemos encontrar o ponto da narrativa (BASTOS, 2005) que é o porquê da história estar sendo narrada. Nesse caso, o fato da experiência de aprender inglês na escola pública nem sempre ter sido boa, apesar do gosto pela língua, justifica a reportabilidade de sua narrativa.

Ainda no começo de sua narrativa, Nick aciona a identidade de um aluno independente, autônomo, que busca o conhecimento por conta própria, estudando sozinho, procurando as palavras (linhas 26-27). Chama minha atenção a crença do aluno de que estudar uma língua estrangeira deve estar associado com memorização de vocabulário.

A orientação, nos termos labovianos, geralmente vem no início da narrativa, identificando o tempo, personagens ou evento narrado. Na narrativa de Nick aparece

entre as linhas 28-29 “comecei a ter aulas de inglês, não lembro quando mas vamos colocar aí no sexto ou no quinto ano por aí”, em que o aluno nos localiza o exato momento em que começou a ter aulas de inglês.

Na sequência, Nick já começa com uma outra avaliação negativa a respeito das aulas de inglês, “bem complicadas”, na escola pública, nas linhas 30-35 “minhas aulas do quinto ao ao ao nono ano, oitavo ano é:::: foram bem complicadas porque é aquilo né? como não sei se é porque é escola pública, eu não tenho como confirmar isso mas::: eu SÓ estudava o verbo to be pra sempre, só verbo to be verbo to be e verbo to be e verbo to be”. Durante toda sua narrativa, percebemos avaliações encaixadas em que Nick utiliza recursos linguísticos e prosódicos para construí-las, sendo possível perceber um grande carga dramática dada à narrativa. Já na ação complicadora, percebe-se alguns elementos avaliativos (LABOV, 1972):

- a) Intensificadores: **bem** complicadas (linha 31)
- b) Fonologia expressiva: alongamentos de vogais em algumas palavras: é / mas (linha 31/linha 33). Aumento do volume da voz para dar ênfase: Só (linha 33)
- c) Repetições: verbo *to be* foi repetido 5 vezes (linhas 34-35)

Nick questiona-se durante sua narrativa sobre o conteúdo das aulas de inglês ser somente o verbo *to be*, sem ter a certeza de que seus professores estavam trabalhando corretamente, visto que nunca estudou em outras escolas, não tendo assim nenhum parâmetro. Percebe-se a avaliação negativa que o aluno faz sobre o conteúdo trabalhado nas aulas de inglês.

Na conclusão de sua narrativa, encontramos um coda avaliativo, sinalizando o término da narrativa, mas que também podemos entender como uma avaliação externa (linhas 60-63) “quer dizer até o nono ano até o segundo agora eu aprendi bastante inglês, agora do nono ano pra trás eu fiquei parado eu não aprendi nada praticamente eu não aprendi nada”. Assim, além de sinalizar que a narrativa terminou, Nick expressa diretamente seu posicionamento em relação ao seu aprendizado de inglês, ou seja, que não aprendeu quase nada até o nono ano do Ensino Fundamental.

Na narrativa de sua experiência, Nick relata sua desconfiança sobre a formação de seus professores de inglês de alguns anos passado (linhas 36-42) “alguns professores que eu eu não eu não acredito que estavam é::: habilitados a dar aulas de inglês, eu acho que foram mesmo pra tapar buraco sabe? pra “ah eles estão mesmo sem aulas de inglês coloca aquele professor” e aí é isso então eu comecei aquilo que eu tava aprendendo antigamente eu comecei a regredir comecei a regredir comecei a sei lá comecei a esquecer do inglês”. O aluno utiliza novamente o discurso direto como uma forma de expressar o que ele acredita que tenha sido a fala dos diretores da escola, e justifica a falta de habilidades dos professores que ministraram aulas na época, como explicação para a sua não evolução, e até mesmo a regressão, nos seus estudos de língua inglesa que tanto gostava.

Entre as linhas 43-48, a narrativa sai do momento complicado em que vivia para um momento de construção de aprendizagem “continuei estudando em casa então eu acredito que isso me auxiliou mais um pouquinho aí cheguei ao nono ano em que eu tive as suas aulas aí foi que nós mudamos aí que saímos do verbo *to be* fomos pra pra outras áreas do inglês como falsos cognatos, palavras transparentes e tudo mais”. Num primeiro momento, Nick projeta sua identidade como um aluno autônomo, que busca o próprio conhecimento, fortalecendo as proposições 3, 4 e 5 (ALLWRIGHT e HANKS, 2009). Mesmo os professores agindo como não habilitados a lecionar inglês, Nick mostrou-se capaz de levar seu aprendizado a sério, tomando a decisão de estudar sozinho, em casa, e ser construtor de seu próprio aprendizado.

De acordo com Nick, ainda nesse trecho da narrativa (linhas 44-49), sua situação em relação às aulas de inglês na escola muda quando me torno sua professora, pois não trabalhei com o verbo *to be*, mas com outros conteúdos, tais como falsos cognatos e palavras transparentes, técnicas de inglês instrumental. Dessa forma, Nick expressa seu pensamento de que, para ele, um bom professor poderia trabalhar com vários conteúdos e de variadas formas, alinhando-se a Allwright (2005) que afirma que é sensato oferecer uma multiplicidade de oportunidades diferentes para que os alunos as



percebam ou as escolham de acordo com suas necessidades ou possibilidades. Assim, Nick constrói como seria para ele a identidade de um bom professor. Aquele que oferece uma multiplicidade de opções, aquele que possivelmente sai de sua zona de conforto, não ensinando sempre a mesma coisa, nesse caso, o verbo *to be*.

Entre as linhas 54-60, Nick se contradiz em relação ao excerto 1, em que critica sutilmente a atuação de sua professora atual de apenas “passar o texto” (linha 10) “aí eu posso dizer que comecei a ter aulas de inglês que aí::: eu tive aulas com você e tive aulas com a professora Amanda que foram minhas melhores professoras, a Amanda é minha professora atualmente e tipo ela tá ensinando bastante assim é::: o que a gente pede ajuda ela ensina ela lê os textos em inglês ela tenta ajudar”. Nesse trecho, o aluno afirma que Amanda e eu fomos suas melhores professoras. Foi a partir do momento que começou a ter aulas conosco que ele pode afirmar que teve aulas de inglês, logo assume-se que o aluno não considerava as aulas que tinha antes de nós como sendo aulas de inglês. Assim, a crença de Nick para o que é uma aula de inglês constitui-se de um bom professor de inglês que ofereça múltiplos conteúdos, de forma variada, que ajude o aluno, ou que pelo menos, tente ajudar. Acredito que a contradição em relação a atuação da professora que ocorre nos excertos 1 e 2, talvez seja pelo fato de a professora ajudar os alunos que se interessam, ou apenas aqueles que tiram suas dúvidas, mas também penso que questões afetivas podem estar envolvidas. Percebendo a contradição de Nick, que não questionei, evitando um confronto, visto que eu queria que ele se sentisse bastante confortável em nossa interação. Assim, as avaliações feitas por Nick nesse excerto 2:

#### Quadro sobre avaliação - 2

Performance do professor	Avaliação	Linha	Sentido atribuído
Que leciona sempre o mesmo conteúdo	(...) alguns professores que eu não eu não acredito que estavam é::: habilitados a dar aulas de inglês (...)	36-37	Negativo
Que traz multiplicidade de tarefas	(...)saímos do verbo to be fomos pra pra outras áreas do	46-48	Positivo

	inglês como falsos cognatos, palavras transparentes e tudo mais (...)		
Que ajuda e tenta ajudar	(...) o que a gente pede ajuda ela ensina ela lê os textos em inglês ela tenta ajudar (...)	58-60	Positivo

Ao iniciar o excerto 3, peço para que ele estabeleça diferenças entre as aulas de outros professores de inglês e das nossas aulas, das aulas de Amanda e das minhas. Nesse momento, acabo transformando o enquadre de conversa informal para o enquadre entrevista, pois anseio por mais detalhes. Assim, acabo levando questões sobre as relações que se estabelecem entre professor-aluno, pois as condições de lecionar são as mesmas. Mesmas salas, mesmos materiais, mesmo currículo mínimo:

### Excerto 3 – “a vontade o querer mudou entendeu”

<b>Manu</b>	64	=mas o que é diferente das minhas aulas e das aulas da
	65	Amanda em relação as aulas dos outros professores? você
	66	acha que é só por conta de ensinar? porque as condições
	67	permanecem as mesmas né? o livro didático é o mesmo, a
	68	sala é a mesma, mesmos alunos, tudo a mesma coisa, o
	69	que que você [acha que é diferente?
<b>Nick</b>	70	[sim:::
<b>Manu</b>	71	você não acha que a questão relação professor-aluno
	72	também é diferente? é::: você acha que a maneira da
	73	gente se comportar do professor se comportar é
	74	diferente em relação aos outros professores? a questão
	75	relação [professor-aluno
<b>Nick</b>	76	[sim:::foi tudo um conjunto, até porque tive muita
	77	intimidade e tive muita amizade com você também e acho
	78	que isso ajudou no meu aprendizado que eu tive::: é
	79	isso entendeu? as condições são as mesmas, claro as
	80	condições precárias né? de que são as aulas nas escolas
	81	públicas permaneceu as mesmas mas eu acho que::: a
	82	vontade o querer mudou entendeu? tanto que suas aulas
	83	tinhas mais atividades diferentes do que ah só o livro
	84	só copiar isso e acabou e aprendeu NÃO tinha mais
	85	coisas tinha mais atividades diferenciadas, mesmo que
	86	alguns alunos não quisessem aprender tinham outros que
	87	queriam assim como eu e acho que isso facilitou sim meu
		aprendizado=

Nick concorda comigo sobre as condições gerais serem as mesmas, e afirma que o que fez com que nossas aulas fossem diferentes, além da forma diferente de

ensinar, foi a relação de amizade e de intimidade que estabelecemos com os alunos (linhas 76-78) “foi tudo um conjunto, até porque tive muita intimidade e tive muita amizade com você também e acho que isso ajudou no meu aprendizado que eu tive”. Nick utiliza o intensificador lexical “muito” (LABOV, 1972), por duas vezes para enfatizar nossa relação amistosa. Além de ser uma avaliação encaixada positiva a respeito de nossa amizade. Segundo o aluno, os laços de amizades criados por nós facilitou seu aprendizado, mesmo com condições precárias das aulas na escola pública. Assim, fica evidente a importância das relações afetivas no processo ensino-aprendizagem, visão compartilhada por Vygotsky ([1987] 2003, p. 9), que acreditava que “haveria um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem”.

Essa fala de Nick também fortalece a proposição 2 sobre aprendizes, a partir da Prática Exploratória, “os aprendizes são seres sociais que aprendem e se desenvolvem melhor quando estão em um ambiente de apoio mútuo” (ALLWRIGHT e HANKS, 2009, p. 8), ou seja, quando se apoiam entre si. Enquanto interagimos, temos a oportunidade de sermos o par mais competente do outro ou de termos um par mais competente para a construção do conhecimento (VYGOTSKY, 1998). Novamente corroborando com Allwright (2005), Nick menciona, entre as linhas 82-87, a multiplicidade de atividades oferecidas nas minhas aulas como ponto positivo, pois essa variedade de possibilidades fez com que sua vontade e seu querer aprender se transformassem “a vontade o querer mudou entendeu? tanto que suas aulas tinha mais atividades diferentes do que ah só o livro só copiar isso e acabou e aprendeu NÃO tinha mais coisas tinha mais atividades diferenciadas, mesmo que alguns alunos não quisessem aprender tinham outros que queriam assim como eu e acho que isso facilitou sim meu aprendizado”. De acordo, com Allwright (2005), as oportunidades de aprendizagem são situações em que se propicia circunstâncias favoráveis à socioconstrução de conhecimento, que podem estar relacionadas às dimensões social, afetiva, cognitiva e subjetiva.

Identifico também, no excerto 3, uma pequena narrativa (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008). O resumo, ao mesmo tempo que faz uma avaliação

encaixada de como nossa relação influenciou para que ele aprendesse (linha 76-77) “foi tudo um conjunto, até porque tive muita intimidade e tive muita amizade com você também e acho que isso ajudou no meu aprendizado”. A ação complicadora surge nas linhas 80-82 “as aulas nas escolas públicas permaneceu as mesmas mas eu acho que::: a vontade o querer mudou entendeu?” Em seguida, Nick encaminha para a resolução da história, que foram as múltiplas atividades além da utilização do livro e caderno.

Nick mostra-se como um narrador bastante habilidoso, pois ele trabalha para uma construção mais dramática da sua história, com muitas repetições, recursos prosódicos, hesitações, para caracterizar seu “sofrimento e luta” (BARCELOS, 2006, p. 154), na tentativa de aprender o idioma que sempre gostou. Chama minha atenção também a frequência com que o aluno utiliza as palavras “entendeu?”, “sabe?”, “né?”, na tentativa de buscar minha concordância ou como técnica para checar minha atenção durante seus longos turnos.

Sobre a avaliação feita a atitude do professor nesse excerto 3:

**Quadro sobre avaliação - 3**

Performance do professor	Avaliação	Linha	Sentido atribuído
Que faz amizade com os alunos	(...)tive muita intimidade e tive muita amizade com você também e acho que isso ajudou no meu aprendizado (...)	76-78	Positivo

No excerto 4, questiono quais seriam as atividades que Nick considerava diferentes, pois, sob meu ponto de vista, eu não planejava atividades muito diferentes. Entretanto, a perspectiva do aluno é bastante divergente da minha

#### **Excerto 4 – “foi bem diferente”**

<b>Manu</b>	88	=que atividades era diferentes nas minhas aulas?
<b>Nick</b>	89 90 91 92	primeira coisa que era diferente é que você lia todos os textos em inglês e depois lia em português para nós termos a::: como eu vou dizer a::: o contato com a pronúncia que era uma coisa que nós não tínhamos é::

93	também tinham aquelas atividades que era pra dar
94	opinião aquela das folhinhas coloridas que você até
95	pediu pra gente falar da qualidade das aulas igual
96	aquela de como são as aulas de inglês como deveriam
97	ser o que poderiam melhorar então foram aulas
98	diferentes e não só aquelas aulas que você pega o
99	caderno e escreve o que tá no quadro e é aquilo ali e acabou NÃO foi bem diferente

Nick cita o que era diferente nas aulas de inglês de quando eu era sua professora, o que me deixa bastante surpresa, pois conforme minhas crenças, o que eu fazia eram procedimentos normais de qualquer professor de inglês. Segundo as crenças do aluno, a leitura em voz alta foi positivo, pois os alunos tiveram a oportunidade de ter contato com a pronúncia do inglês (linhas 91-92) “o contato com a pronúncia que era uma coisa que nós não tínhamos”. Nick também faz referência às APPES que desenvolvemos na sala como atividades de dar opinião (linhas 93-94) “aquelas atividades que era pra dar opinião aquela das folhinhas coloridas”. Ao mencionar as atividades de dar opinião, Nick reforça não somente a importância, mas a necessidade de se estabelecer práticas comunicativas reflexivas, e principalmente, de escuta sensível na sala de aula. Hilário Bohn (2013, p. 88) sugere a necessidade de ruptura, i.e, da necessidade de se estabelecer a simetria do diálogo na sala de aula, pois de acordo com o linguista, os alunos quando convidados a falar, estão “ávidos para compartilhar os significados e os sentidos do aprender”. Além de reforçar a proposição 3 (ALLWRIGHT e HANKS, 2009), em que afirma que os alunos são capazes de levar seu aprendizado a sério.

Percebo as avaliações do aluno em relação às qualidades das minhas aulas. Segundo Nick, é positivo para o aprendizado ter aulas diferentes (linha 97), sem cadernos e cópias do quadro (linha 98), técnica que é avaliada negativamente, pois limita a construção do conhecimento: (linha 99) “é aquilo ali e acabou”.

Sobre as avaliações do excerto 4:

**Quadro sobre avaliação - 4**

Performance do professor	Avaliação	Linha	Sentido atribuído
Ler em voz alta os textos em português e em inglês	(...) você lia todos os textos em inglês e depois lia em português (...)	89-90	Positivo

Proporcionar contato com a pronúncia	(...) o contato com a pronúncia que era uma coisa que nós não tínhamos (...)	91-92	Positivo
Abrir espaços para ouvir a opinião dos alunos	(...) tinham aquelas atividades que era pra dar opinião aquela das folhinhas coloridas que você até pediu pra gente falar da qualidade das aulas (...)	93-95	Positivo

Depois de Nick falar sobre as atividades que contribuíram para seu aprendizado, volto à questão primeira sobre como as aulas de inglês na escola pública deveriam ser, pergunta que ficou sem resposta no excerto 1. A resposta do aluno vem no excerto 5:

#### Excerto 5 – “aprendemos só a ler mas acho que não deveria ser só assim”

<b>Manu</b>	100	tá, me diz como as aulas deveriam ser?
<b>Nick</b>	101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112	bom eu acho assim tem vários fatores entendeu? porque primeiro porque a maioria das escolas públicas hoje em dia principalmente aqui no Rio de Janeiro, a estrutura da escola é precária tipo salas super lotadas é::: enfim problemas de infraestrutura e coisa e tal acho que se melhorasse isso acho que melhoraria tanto as aulas de inglês como todas as outras aulas mas voltando ao ao ao princípio da questão na escola pública nós aprendemos acho que só a ler ((confirmo com a cabeça)) ISSO só a ler em inglês pra poder interpretar pra fazer as provas de vestibulares enfim nós aprendemos só a ler mas acho que não deveria ser só assim sabe?= =

Quando questionados sobre as aulas de inglês no sistema educacional público, os alunos frequentemente mencionavam a infraestrutura da escola. Mesmo sem nunca ter estudado em escola particular, Nick reclama da estrutura física de sua escola como parte dos problemas sobre as aulas de inglês não serem bem sucedidas. Na verdade, me questiono como a infraestrutura influenciaria na qualidade das aulas de inglês. Acredito que, talvez, a crença entre os alunos oriundos de escola pública seja a mesma, partindo de um discurso já cristalizado na comunidade a que Nick pertence. O ponto mencionado pelo aluno sobre turmas lotadas, acredito que seja muito mais uma

questão de organização administrativa no nível macro, do que problema de infraestrutura.

Após questionar a infraestrutura da escola, o aluno também aponta as habilidades que deveriam ser desenvolvidas quando se aprende uma língua estrangeira. Das quatro habilidades sugeridas pela vasta literatura a respeito de aquisição de línguas: falar, ler, escrever e ouvir, Nick problematiza o fato de, na escola pública, ser trabalhado apenas a habilidade da leitura, entre as linhas 107-112 “voltando ao ao ao princípio da questão na escola pública nós aprendemos acho que só a ler ((confirmo com a cabeça)) ISSO só a ler em inglês pra poder interpretar pra fazer as provas de vestibulares enfim nós aprendemos só a ler mas acho que não deveria ser só assim sabe”. O aluno lamenta não ter a oportunidade de desenvolver outras habilidades e, novamente, expõe sua crença de que os alunos deveriam ter a chance de desenvolver as outras habilidades, que não somente a leitura.

Percebo como é importante para Nick trabalhar outras habilidades além da leitura, visto que já havia comentado sobre o benefício de ter contato com a pronúncia da língua, quando eu lia os textos em voz alta, no excerto 4.

Como mediadora do encontro e pesquisadora, tento manter o enquadre de conversa informal, mas acabo me deixando levar pela busca de detalhes e acabo fazendo mais perguntas, mudando para o enquadre entrevista. Quase todos os meus turnos são perguntas, ou problematizações sobre algumas explicações do aluno, talvez em uma tentativa de reflexão mais profunda sobre nossas crenças, num processo de problematizá-las e (re)significá-las. Nick aceita o *footing* de entrevistado. É importante salientar que mesmo, por vezes, mudando o enquadre de conversa exploratória (EWALD, 2015) para entrevista, o objetivo principal é sempre o que refletirmos mutuamente, um auxiliando o outro, na tentativa de busca de entendimentos.

No excerto 6, questiono o porquê da habilidade da leitura não ser suficiente, e Nick aborda a questão do cursinho de inglês. A crença de que somente é possível aprender inglês em cursos de idiomas caros, com livros caros é evidente nos discursos não apenas de alunos de escola pública. É notória a descrença no ensino de língua inglesa nas escolas, principalmente as públicas. Acredito que, assim como os

professores sentem-se desestimulados a ensinar um idioma nas condições que as escolas disponibilizam, “os alunos também trazem uma baixa expectativa para o ensino de língua inglesa” (COELHO, 2006, p. 133). Dessa forma, tanto escolas quanto professores de inglês de escolas ficam desacreditados como forma de aprendizagem de uma língua estrangeira.

### Excerto 6 – “hoje em dia tudo é cursinho né?”

<b>Manu</b>	113	=porque?
<b>Nick</b>	114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130	porque só aprendendo a ler é::: você vai ter que recorrer a um cursinho e hoje em dia tudo é cursinho né? de alguma forma vai ter que recorrer a algum cursinho então acho que as aulas deveriam ser em inglês é é deveriam ensinar a::: a::: a falar, a ler e escrever mas só que acho que isso é um pouco difícil por causa das condições também que o governo dá ao professor, o governo não dá certa credibilidade que o professor deve ter então mesmo que ele tenha o como ensinar é::: a falar a falar, como vou explicar, como vou te explicar, ai meu Deus ((risos)) ai professora, como o governo não dá uma certa, não dá material básico pra o professor fazer isso entendeu? então mesmo se o professor tiver é::: como ensinar a falar e escrever e interpretar um texto é::: como ele vai fazer isso se tá tudo ruim tipo ele não tem um salário bom, tá? o que ele pode fazer? por amor? mas ninguém vive de amor ((risos))
<b>Manu</b>	131	né? ((risos))
<b>Nick</b>	132 133 134	vive de dinheiro então como o professor vai ter vontade de ensinar se ele não ganha bem, não tem estrutura pra trabalhar, se ele não tem um ambiente de trabalho legal?

Alinho-me a Coelho (2006) que admite haver a criação de um círculo vicioso onde os professores não trabalham conteúdos mais desafiadores, questões abordadas por Nick no excerto 2, porque acreditam que os alunos não se interessam em aprender e, porque eles não trabalham conteúdos mais desafiadores, os alunos não demonstram interesse “e assim reforçam a crença inicial dos professores que influencia todo o ensino, de certa forma” (Ibid, 2006, p. 133). Logo, toda a esperança de se aprender uma língua estrangeira é depositada em cursos de idiomas. Como já foi discutido em Barcelos (2006, p. 154), há distanciamento entre as experiências de aprendizado vivenciadas na escolas públicas e nos cursos de idiomas, como se “escolas públicas e cursos de idiomas fossem dois mundos a parte”.



Nesse excerto, percebo que Nick aciona uma de suas identidades, a de alguém consciente sobre a situação do professor de escolas estaduais, relacionando a falta de condições para o professor trabalhar com a má remuneração pelos seus serviços. Acredito que essa relação feita pelo aluno ainda seja vestígios da longa greve dos professores vivida em 2016.

Sobre suas avaliações nesse excerto:

**Quadro sobre avaliação - 5**

Performance do professor	Avaliação	Linha	Sentido atribuído
Aulas de inglês dadas em português	(...) as aulas deveriam ser em inglês(...)	117	Negativo
Somente a habilidade da leitura é contemplada	(...) deveriam ensinar a::: a::: a falar, a ler e escrever(...)	118	Negativo

No excerto 7, questiono novamente sobre como as APPES e a conversa exploratória contribuíram para a construção do aprendizado dos alunos e nossas relações afetivas na época em que fui a professora da turma de Nick. Minha intenção era obter mais detalhes sobre a percepção do aluno em relação a essas atividades, principalmente, no que tange à união e ao desenvolvimento do grupo, princípios da Prática Exploratória (MILLER *et al*, 2008). Nick inicia sua resposta, mencionando os alunos que não se interessam pelas aulas de inglês, entre as linhas 144-146:

**Excerto 7 - “a opinião dos alunos junto com a opinião do professor e tornar o ambiente agradável”**

<b>Manu</b>	135 136 137 138 139 140 141 142 143	entendi (.) você falou sobre as APPES, aquelas atividades pra refletir sobre as aulas de inglês, depois tivemos aquela conversa também e levei as APPES de volta pra conversarmos e os alunos falaram sobre várias coisas né? sobre isso que a gente tá conversando falaram sobre é::: sobre as questões de aprender inglês na escola pública e em que você acha que esses tipos de atividades contribuem é::: também pra atmosfera da aula de inglês e para o aprendizado de vocês?
<b>Nick</b>	144 145 146 147 148 149	muitos alunos não se interessam pelas aulas pelas aulas de inglês né? acham que é só mais uma matéria mais alguém que vai dar nota mas quando tem atividade que fazem os alunos interagir com o outro, o aluno interagir com o professor que é um pouco difícil acho que torna tudo mais fácil até aquele aluno que é meio

150	bagunceiro né? que não presta atenção na aula começa a
151	prestar atenção porque vê que é uma coisa legal e aí
152	começa a prestar atenção porque é::: um exemplo, essas
153	atividades que fizemos é::: você vê que as pessoas
154	realmente se esforçavam para dizer alguma coisa sobre
155	como as aulas poderiam ser em inglês, eles se
156	esforçaram eles não chegaram lá e escreveram qualquer
157	coisa, eles tiveram dúvida, tiveram interesse porque
158	foi uma aula legal, foi uma atividade legal, então
159	acho que deveria fazer até tipo assim "ah que tipo de
160	atividade vocês querem hoje?" e tal pra ver a opinião
161	dos alunos junto com a opinião do professor e tornar o
162	ambiente agradável porque às vezes o professor pode
163	passar uma atividade que nem todo mundo gosta e a aula não produz e-

Nick inicia sua resposta confirmando a descrença por parte dos alunos em aprender inglês nas aulas da escola pública. Lima (2006) afirma que os aprendizes constroem seu sistema de crenças a partir de experiências já vivenciadas, assim, quando pensam em ter aulas de inglês, os alunos acionam seu repertório e antecipam como serão as aulas futuras, perdendo assim o interesse. Dessa forma, acredito que Nick se refira (linhas 144-146), principalmente, à falta de oferta de atividades variadas, questão já discutida no excerto 2. O aluno ainda acrescenta que atividades que fazem os alunos interagirem uns com os outros e com o professor despertam interesse e motivam os alunos a participarem (entre as linhas 146-150) "mas quando tem atividade que fazem os alunos interagir com o outro, o aluno interagir com o professor que é um pouco difícil acho que torna tudo mais fácil até aquele aluno que é meio bagunceiro né? que não presta atenção na aula começa a prestar atenção porque vê que é uma coisa legal e aí começa a prestar atenção". Nesse trecho, Nick projeta uma identidade de alguém que se preocupa com a qualidade de vida na atmosfera da sala de aula. Possivelmente, o aluno pensa que, se há a obrigatoriedade de estar na sala de aula, pelo menos, sejam esses momentos construtivos. Percebo que o aluno também faz avaliações encaixadas sobre procedimentos de aulas, sobre os alunos prestarem atenção na aula como sendo "legal".

Entre as linhas 158-163 "acho que deveria fazer até tipo assim "ah que tipo de atividade vocês querem hoje?" e tal pra ver a opinião dos alunos junto com a opinião do professor e tornar o ambiente

agradável porque às vezes o professor pode passar uma atividade que nem todo mundo gosta e a aula não produz”, o aluno aborda, novamente, a importância de o professor ouvir os alunos. Percebe-se, na fala de Nick nesse trecho, uma grande sintonia com os princípios da Prática Exploratória, pois o aluno sugere que os trabalhos de sala de aula devam envolver a todos, professores e alunos, criando uma atmosfera “agradável”. Acredito que o “agradável” para Nick seja a união do grupo para priorizar a qualidade de vida em sua sala de aula. Percebo também uma outra identidade de Nick, a de agente e responsável pelo seu processo de aprendizagem. Há instâncias de afeto quando o aluno se refere às aulas, pois segundo sua crença, é necessário “gostar” da aula para que ela seja produtiva.

Assim, a avaliação de Nick sobre o professor que pergunta a opinião do aluno:

**Quadro sobre avaliação - 6**

Performance do professor	Avaliação	Linha	Sentido atribuído
Que pergunta a opinião do aluno	(...) acho que deveria fazer até tipo assim “ah que tipo de atividade vocês querem hoje?” e tal pra ver a opinião dos alunos junto com a opinião do professor e tornar o ambiente agradável (...)	159-161	Positivo

Durante o excerto 7, Nick afirma que interagir com o professor é difícil. Não interrompi na hora, pois estava interessada que ele concluísse sua ideia, mas, na intenção de entender mais sobre a dificuldade de interagir com o professor, o questionei na linha 167, do excerto 8:

**Excerto 8 – “é difícil né? você ter certa afinidade com o professor de certa forma”**

<b>Manu</b>	164	-tá mas porque interagir com professor é difícil?
<b>Nick</b>	165	é aquela coisa assim::: em partes mas também depende
	166	do professor né? depende do professor, claro que com
	167	alguns temos mais intimidade uma interação maior e
	168	acho que ajuda na aprendizagem, como tem professores
	169	que NÃO (.) como eu já tive muitos professores, uns

170	dois professores de inglês que não tinham afinidade
171	alguma e eu tava regredindo meu inglês por conta de eu
172	não ter afinidade e também eram pessoas que não
173	queriam, não vou dizer não queriam trabalhar mas que
174	não estavam aptas a trabalhar dando aulas de inglês
175	entendeu? mas não com todos os professores, claro↑ mas
176	têm pessoas sim que têm dificuldade, é difícil né?
177	você ter certa afinidade com o professor de certa
178	forma, é difícil sem você::: é difícil você ter uma
179	afinidade como vou te explicar sem você::: pegar
180	comodidade entendeu? eu acho que são coisas que devem
181	ser separadas afinidade de comodidade, não é porque
182	você gosta de um professor que pode fazer de tudo na
183	aula dele, eu acho que não, acho que acima de tudo tem
	que ter respeito=

Nesse excerto, cheio de hesitações e repetições para concluir sua ideia, sinto Nick receoso em se expressar, ou talvez, não encontrando as palavras certas. Nick começa refletindo sobre a interação de alunos e professores depender do estilo de cada professor (linha 166). Entendo que o aluno queira dizer é que há professores que não interagem com os alunos por opção (linhas 168). O aluno também expressa a sua crença de que um bom relacionamento com o professor pode auxiliar no seu aprendizado, reforçando o viés afetivo positivo como auxílio para construção do conhecimento. Percebo uma maior hesitação nas linhas 172-174 ao se referir a dois professores de inglês com os quais Nick não teve afinidade. Acredito que mesmo não sendo mais sua professora e nem conhecendo os dois professores mencionados, o fato de eu pertencer a um grupo de professores possa ter inibido Nick a expressar seus reais pensamentos.

Logo depois, nas linhas 178-183, o aluno fala sobre a confusão que pode acontecer quando o professor tenta estabelecer uma relação de amizade com alunos, e alguns desses alunos acabarem faltando com o respeito com o docente. Nick levanta a possibilidade de que alguns professores talvez não interajam com alunos, supondo que esse conflito possa acontecer.

Novamente, o aluno utiliza das palavras “entendeu” e “né” com frequência, tentando buscar uma confirmação da minha parte, ou mesmo querendo perceber o nível de minha atenção na história que estava contando.

#### Quadro sobre avaliação - 7

Performance do professor	Avaliação	Linha	Sentido atribuído
--------------------------	-----------	-------	-------------------

Que não têm com os alunos	(...) uns dois professores de inglês que não tinham afinidade alguma e eu tava regredindo meu inglês (...)	169-171	Negativo
Que não querem trabalhar	(...) eram pessoas que não queriam, não vou dizer não queriam trabalhar(...)	172-173	Negativo

No excerto 9, percebe-se uma mudança do enquadre entrevista exploratória para conversa exploratória (EWALD, 2015), em que eu começo a dar minha opinião, expressando minhas crenças sobre o assunto e conto uma pequena história de quando eu era aluna. Alinho-me como uma parceira na interação, buscando a concordância de Nick a respeito do que estou falando na linha 184 “né”. Retomo uma história que Nick havia relatado para dar minha opinião a partir dela. Nick aceita o novo enquadre e o *footing* de ouvinte atento, fazendo concordâncias, provando que tenho sua atenção.

No início do excerto 9, o tópico principal segue sobre as relações de amizade estabelecidas entre professor-aluno. No início do excerto, acabo corrigindo Nick na formulação da ideia, porque percebo que a palavra “comodidade” não é apropriada para o contexto, mas acabo utilizando um ditado que meus professores usavam com frequência quando eu era aluna (linha 184):

### Excerto 9 – “quando eu gosto do professor eu me esforço muito para ter nota boa”

<b>Manu</b>	184	=não confundir amizade com libertinagem né? aquilo que
	185	a gente tinha conversado é::: mas que ao mesmo tempo,
	186	aquilo que você falou do professor Beto que todo mundo
	187	gosta mas que alguns acabam faltando com respeito por
	188	confundirem as relações de amizade né? achar que ele é
	189	amigo então pode chamar ele de careca e faltar com o
	190	respeito com ele (.) quando eu era aluna é::: eu era
	191	diferente e acredito que tenha muitos alunos assim, se
	192	eu gostasse do professor e tinha amizade com ele é:::
	193	afinidade, eu queria tirar notas boas nele e queria
	194	que ele tivesse orgulho de mim, queria que ele tivesse
	195	uma impressão de mim diferente de um aluno relapso
	196	ou::: preguiçosa ou qualquer coisa do tipo, queria
	197	mesmo que ele sentisse [orgulho de mim
<b>Nick</b>	198	[claro↑ eu também↑

<b>Manu</b>	199 200 201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 213	mas eu concordo com você de achar que alguns alunos tentam se beneficiar dessa amizade que o professor abre essa abertura que o professor dá para estabelecer essa amizade é:::: e o aluno confundir e faltar com o respeito, se aproveitar disso porque na verdade quando você tem um amigo que não tem relação professor-aluno você não falta com o respeito, você não chama seu amigo de:: ou chama seu amigo de careca ((risos)), mas não faz isso com falta de respeito e na sala de aula também é assim, há uma hierarquia, o professor que tá ali tá comando então merece respeito tem que ser respeitado como professor (.) agora a relação que você mantém fora, se bem que com minhas amigas eu não chamo elas de carecas ou de gordas né? ((risos)) podem até ser brincadeiras da adolescência=
<b>Nick</b>	214 215 216 217 218 219 220	=exatamente, eu quando gosto do professor eu me esforço muito pra:: tipo ter nota boa é::: como se fosse uma troca ele vai me ensinar e nas provas e trabalhos eu vou me esforçar ao máximo pra tirar nota máxima pra ele saber que aquilo que ele ensinou valeu a pena que o que ele ensinou eu aprendi entendeu? então eu dou muito valor a isso
<b>Manu</b>	221 222 223 224 225 226 227	sim:: o que tivemos Loran, Letícia, você, Nat outros tanto naquela escola comigo foi uma amizade respeitosa, eu dei liberdade pra gente ter uma amizade porque acredito que a relação de amizade pode ajudar no aprendizado, pra vocês terem liberdade pra dizer o que não estava funcionando, o que gostavam de fazer, mas também porque eu gosto de pessoas-
<b>Nick</b>	228	-uhum ((balançando a cabeça))

Em minha narrativa no início do excerto, o resumo (LABOV, 1972) encontra-se na linha 90, quando começo a projetar uma identidade de aluna e a crença de que manter boa relação de amizade com o professor faz com que eu queira estudar mais e tirar boas notas. A ação complicadora de minha narrativa (linha 192) “se eu gostasse do professor e tinha amizade com ele é::: afinidade, eu queria tirar notas boas nele e queria que ele tivesse orgulho de mim”. A reportabilidade dessa passagem é para mostrar a importância, pelo menos conforme minha crença, de manter bom relacionamento com o professor pode auxiliar no processo de aprendizagem.

Nick concorda e se identifica comigo (linha 198), mas eu não concedo o turno e continuo expressando minha opinião, mas dessa vez projeto minha identidade de professora. Defendo o argumento de que independente da abertura que o professor conceda aos alunos para uma aproximação e estabelecimento de laços de amizade, essa relação precisa ser respeitosa (linhas 207-210).

Novamente Nick concorda comigo e salienta mais uma vez sua identidade de aluno estudioso e dedicado, mas que pode variar de acordo com a atitude do professor. Caso a atitude do professor seja positiva conforme suas crenças e Nick goste do professor, ele irá se esforçar para ter notas boas (linhas 214-219). Entende-se que outra identidade pode ser acionada, caso o professor não esteja dentro das expectativas do aluno.

Concluo esse excerto, projetando minha identidade de professora amiga que tenta se aproximar dos alunos (linhas 224-229), estabelecendo laços de amizade, pois tenho a crença de que o afeto e emoções positivas podem auxiliar no processo de ensino-aprendizado. Acredito que, ao me aproximar dos alunos através da amizade, posso ter o feedback do meu trabalho, auxiliando o meu planejamento para atender as suas necessidades.

Início o excerto 10 mantendo o enquadre conversa exploratória, narrando minha experiência de entrar pela primeira vez em uma escola pública como professora. Conto sobre minhas sensações e inseguranças de quando comecei a dar aulas para a turma de Nick.

### **Excerto 10 – “os alunos não dão o devido valor a língua inglesa não sabem o como é importante”**

<b>Manu</b>	229	quando eu fui dar aula pra vocês eu nunca havia entrado
	230	numa escola pública como professor e é uma sensação
	231	intimidadora, aí com o tempo comecei a ficar
	232	desconfortável pois não sabia o que fazer com a
	233	liberdade que tinha pra trabalhar, fiz dinâmica de
	234	curso de inglês porque era o que eu sabia fazer e
	235	percebi que alguns alunos não acompanhavam, se sentiam
	236	desconfortáveis até em ter que falar inglês na frente
	237	dos colegas então mesmo que às vezes o professor tente
	238	ensinar as quatro habilidades alguns alunos vão se
	239	fechar, aí eu não sei se é porque a escola pública já
	240	tem uma cultura de manter as aulas só na leitura e o
	241	professor já entra na sala sabendo que ele não vai
	242	ensinar todas as habilidades e aí os alunos também já
	243	sabem disso e se acomodam ou se realmente não querem
	244	porque não veem a importância da língua
<b>Nick</b>	245	ah professora é bem complicado porque é porque os
	246	alunos se acostumaram assim só de aprender a
	247	interpretar textos de só a aprender a interpretar texto
	248	e a leitura, usar isso só pra ler e também porque os
	249	alunos não dão o devido valor a língua inglesa não
	250	sabem o como é importante, eu::: teve no segundo ano,

251	no primeiro bimestre, que a professora botou assim
252	“qual a língua oficial dos Estados Unidos” e tinha
253	gente que não sabia, você tem noção disso? isso é
254	absurdo, as pessoas não dão valor pra isso e se
255	acostumaram assim e se acomodaram como o que estão
256	dando pra eles querem viver na mesmice e isso tudo é muito triste

Início minha pequena narrativa, fornecendo uma orientação temporal (linha 229) “quando eu fui dar aula pra vocês”, que também informa o lugar (escola), visto a atividade revelada (dar aula) e as pessoas envolvidas “vocês”, estou me referindo a turma de Nick. Forneço um resumo da história que estou prestes a narrar (linha 229-231) “nunca havia entrado numa escola pública como professor e é uma sensação intimidadora”. Nesse trecho, quase que como uma confissão, deixo revelar a identidade de uma professora que não sabe tudo, insegura, que se sente intimidada em dar aula num contexto novo até aquele momento. Na ação complicadora, nas linhas 231-233 “aí com o tempo comecei a ficar desconfortável pois não sabia o que fazer com a liberdade que tinha pra trabalhar”, revelo como aquela situação, até então nova para mim, afetou minha qualidade de vida e minha identidade de um profissional competente, trazendo um desconforto não só afetivo, mas também cognitivo, pois não sabia o que fazer apesar de minha formação e experiência. Nas linhas 234-236, assumo que levei as aulas utilizando a dinâmica de curso de inglês, pois “era o que eu sabia fazer” (PRABHU, 1987) ressaltando a identidade de professora de curso de inglês segura. Entretanto, outros conflitos surgiram, ser a professora de curso de inglês me traria qualidade vida, pois eu estaria na minha zona de conforto, porém privaria meus alunos de sua qualidade de vida, visto que nas linhas 234-236 “percebi que alguns alunos não acompanhavam, se sentiam desconfortáveis até em ter que falar inglês na frente dos colegas”. Na sequência, identifico a coda da narrativa que volta ao momento presente e apresenta o meu conflito para que Nick reflita sobre uma questão que ele havia criticado, que é a opção de não ensinar as quatro habilidades (linhas 236-244).

Nick entende o enquadre e se alinha ao novo *footing*, e constrói sua resposta fazendo avaliações sobre a atitude dos alunos não contribuírem e se acomodarem



(linhas 246-247) “ah professora é BEM complicado porque é porque os alunos se acostumaram assim só de aprender a interpretar textos de só a aprender a interpretar texto e a leitura”. Sua avaliação negativa inicia-se com a ênfase à palavra “complicado”, pois a situação, de acordo com seu ponto de vista não é somente complicada, mas “BEM” complicada. A repetição também é uma forma de avaliação negativa (TANNEN, 1989; LABOV, 1972), indicando a monotonia do procedimento utilizado pelos professores nas aulas. Por fim, Nick culpabiliza os alunos, pois as aulas de inglês têm essa dinâmica apenas de “leitura e interpretação” (linhas 248-250), “porque os alunos não dão o devido valor a língua inglesa não sabem o como é importante”. O aluno segue com uma pequena narrativa para exemplificar o que acabara de revelar (linhas 251-252) “teve no segundo ano, no primeiro bimestre, que a professora botou assim “qual a língua oficial dos Estados Unidos” e tinha gente que não sabia, você tem noção disso?” Nick parece bastante surpreso com a história que acaba de contar, suspende a narrativa e faz uma avaliação externa negativa (linha 253) “isso é absurdo”, talvez como uma avaliação moral (OCHS; CAPPS, 2001), de como deveria ser, no caso, os alunos deveriam ter conhecimento suficiente para responder essa pergunta. O aluno avalia a identidade da maioria dos alunos que estudam inglês na escola pública como pessoas acomodadas com a qualidade do que é oferecido e ignorantes por desconhecerem países cuja língua oficial é o inglês (linhas 253-256) “as pessoas não dão valor pra isso e se acostumaram assim e se acomodaram como o que estão dando pra eles querem viver na mesmice isso tudo é muito triste”. Apesar de ser aluno de escola pública, Nick não se inclui ao grupo de alunos que não acham a língua inglesa importante.

A partir desse tópico, inicia-se o excerto 11, intitulado “os alunos não dão o devido valor à língua inglesa, não sabem o como é importante”, em que Nick constrói um longo turno, composto por 54 linhas<sup>17</sup>, sobre as aulas de inglês na escola pública não serem eficazes, especulando as razões que fazem seus colegas não se interessarem em estudar a língua inglesa, usando discurso direto com frequência,

---

<sup>17</sup> Ver anexo.

simulando o provável pensamento dos colegas (linha 274-277 e linhas 285-286) “ah que inglês não é importante, inglês é só pra quem vai viajar”, hoje é assim e eu já escutei muito isso “ah mas pra que vou aprender inglês eu não vou viajar pra outro país” (...) “ah inglês é só mais uma matéria que não sei o quê que não sei o que lá””. Para Nick, os colegas não acreditam que podem aprender inglês porque inglês é difícil (linha 286-287), novamente fazendo uma avaliação moral sobre como deveria ser (OCHS; CAPPs, 2001) “as pessoas não colocam fé em si mesmas é::: achando que não podem aprender inglês”. Depois Nick discursa sobre a precarização da educação em geral no Brasil, e que as aulas de inglês entraram no sistema precário, fazendo uma avaliação negativa a respeito do sistema educacional brasileiro (linha 291-294) “a educação no Brasil não só as aulas de inglês mas a educação no Brasil é precária e isso não tem nem discussão, é precária sim e::: infelizmente e as aulas de inglês entraram nessa precariedade entendeu?”

Ao discutir o porquê das aulas de inglês não terem relevância na escola pública, Nick fala sobre a precarização da educação brasileira ser um problema, visto que há dificuldades em aprender as outras matérias também que não somente o inglês (linhas 295-302) “infelizmente as aulas de inglês, o inglês, o ensino do inglês foi pego nesse mar assim como nós temos dificuldades de aprender outras matérias ou queremos aprender mais e não podemos por sei lá o Estado não dá é::: uma base pra pra gente estudar digamos assim é::: o inglês entrou nessa entendeu? é isso que falei eu acho muito difícil muito difícil mesmo principalmente nos Brizolões assim né? onde eu sempre estudei”. Nesse trecho, assim como em uma considerável parte de toda sua fala durante nossa conversa, Nick mostra-se bastante hábil em expressar suas opiniões e narrar suas histórias. O aluno faz avaliações sobre todo assunto discutido, principalmente, adotando um tom mais dramático em suas construções linguísticas através de repetições, na linha 301 “muito difícil muito difícil mesmo”, alongamento de vogais, nas linhas 293, 299 “e:::/ é:::” e palavras que buscam a concordância de sua ouvinte, na linha 300

“entendeu?”, nesse caso, eu. Já finalizando o longo turno, o aluno se questiona sobre o que poderia ser feito para melhorar a conscientização da importância da língua inglesa, mas conclui que não sabe, porque acredita que as pessoas sejam desinteressadas (linhas 325-327) “as pessoas ficam desinteressadas assim, acho que são poucas pessoas que querem realmente aprender inglês as outras não dão a mínima”. Percebo três níveis de avaliações sobre o sistema educacional e o processo de aprendizagem: macro: Brasil; intermediário: Estado e micro: sala de aula.

No excerto 11, Nick tenta mitigar a afirmação feita no turno anterior de que as pessoas são desinteressadas. Na linha 332, o aluno afirma que esses alunos que não estão interessados em aprender inglês porque não foram levados a refletir sobre a importância do idioma para a vida. Nick admite que criou-se uma cultura entre os alunos de escola pública de que inglês é uma matéria menos importante (linhas 332-333):

**Excerto 11 – “formou se sim uma cultura de que inglês é só mais uma matéria, inglês é só pra viagem ou inglês é só pra quem tem condição”**

<b>Manu</b>	328	simplesmente não dão a mínima? Poxa poxa=
<b>Nick</b>	329 330 331 332 333 334 335 336 337 338 339 340 341 342 343 344 345 346 347 348 349 350	=mas também podem não dar a mínima não porque eles querem mas porque foi foi assim, como que vou te explicar, foram fadados a isso não é correto é::: foram foram viveram, assim não dando muita importância pra pra pra tal matéria ou “ah eu vou fazer o terceiro ano vou acabar a escola e acabou vou arrumar um emprego qualquer aí e minha vida tá feita” acho que assim que as pessoas pensam entendeu? não pensam num futuro entendeu? não olham pra frente só pensam num hoje e agora “ah o que vai acontecer agora e não sei o quê” NÃO eu já penso no futuro eu penso assim “ah vou aprender inglês hoje e vou viajar quando eu tiver 30 ou 35 anos”, mas eu já tenho o conhecimento do inglês, mesmo que eu vá viajar com 30 ou 35 anos entendeu? então formou se sim uma cultura de que inglês é só mais uma matéria, inglês é só pra viagem ou inglês é só pra quem tem condição, então formou sim lembro até de uma propaganda de um curso que era assim “don’t be a loro” porque o que a gente aprende na escola pública pelo menos é só repetir o que tava falando se a professora falar “how are you?” a gente vai how are you entendeu? vai repetir e não sai daquilo entendeu? não sai daquilo sempre sempre sempre a mesma coisa

Mais adiante, Nick explica a falta de relevância para muitos alunos porque a maioria pensa em terminar o terceiro ano do Ensino Médio, arrumar um emprego “qualquer” e pronto (linhas 333-335). O aluno acredita que não há perspectiva para o futuro (linha 337-338) “só pensam num hoje e agora “ah o que vai acontecer agora e não sei o quê””. Entretanto, Nick não se identifica com esse grupo de alunos, projetando uma identidade de alguém que pensa no futuro e planeja viajar (linhas 338-340). Mais adiante, após refletir sobre as razões do ensino de inglês estar sendo negligenciado pelos alunos, Nick conclui que formou-se “uma cultura de que inglês é só mais uma matéria”, não sendo relevante para quem não tem a pretensão de viajar (linhas 342-344). No fim do turno, Nick volta para a questão do círculo vicioso abordado em outros excertos de que como as aulas de inglês na escola pública não são produtivas, os alunos não se interessam pelo idioma, vendo essa aula como mais uma matéria (linha 347-350). Os alunos já enraizaram a crença de que as aulas na escola pública não são para ensinar o idioma, mas apenas para dar uma nota.

No último excerto de nossa conversa, excerto 12, eu expus meus *puzzles*, meu desconforto em falar muito português durante as aulas de quando era sua professora:

**Excerto 12 – “mesmo com coisas pra desmotivar coisas pra botar baixo a aula de inglês foi ótima”**

<b>Manu</b>	351	entendi agora voltando no tempo quando eu comecei a dar
	352	aula pra vocês eu tentei várias técnicas pra que o
	353	inglês chegassem em vocês, tentei curso de inglês e
	354	depois a gramática e ler os textos e o que me deixava
	355	desconfortável era o uso frequente do português e daí
	356	fiquei preocupada com a qualidade das aulas de inglês e
	357	propus alguns puzzles para refletirmos juntos, mas como
	358	era pra você e pra seus colegas? porque tinha aluno que
	359	nunca participava e quase eu não via porque eles
	360	ficavam lá embaixo
<b>Nick</b>	361	Uhum
<b>Manu</b>	362	mas eu pensava que não poderia falar só inglês porque
	363	muitos não entenderiam e também não queria falar tudo
	364	em português então eu saia de lá frustrada e chateada
	365	com a sensação de não estar fazendo um bom trabalho e
	366	ficava sempre sem saber o que eu tinha que fazer de
	367	verdade, além disso achava vocês desmotivados por causa
	368	da greve, mas aí não sei se era somente com a greve ou
	369	com o andamento das aulas de inglês, o que você pensa
	370	sobre isso?

No início do meu turno, aciono novamente minha identidade de professora insegura, tentando encontrar uma forma de dar aulas de inglês de qualidade em uma escola pública. Na época, estava tentando, na verdade, me construir como uma professora de inglês de escola pública, por isso o uso de várias técnicas, na tentativa de encontrar algo que fosse eficaz para meus alunos e para mim. Nessa busca de priorizar a qualidade de vida na minha sala de aula, muitos conflitos ocupavam minha reflexões, mas, principalmente, o uso de inglês durante as aulas. Como professora de curso de inglês, eu tinha a crença de que, para ensinar o idioma, é necessário falar somente na língua alvo. Outra crença que tive que desconstruir foi o controle da metodologia para a aula ser bem sucedida. Na escola pública, nunca ninguém me falou qual seria o método a seguir, então me sentia sem o controle das minhas aulas. Ideia que depois de muitas leituras, discussões e reflexões foram desconstruídas. Afinal, eu não estava em um curso de inglês, não tinha os mesmos recursos e nem o mesmo público. Além do mais, as necessidades eram outras também. Enfim, estava no meu momento de aprender com meus alunos.

Sendo assim, eu queria saber como foi para Nick, o que para mim parecia desorganizado, confuso, sem um passo a passo, fora de controle. Questionei sobre a percepção que eu tinha sobre os alunos estarem desmotivados por causa da greve ou qualquer outro motivo e Nick abraça o novo *footing* de entrevistado e aceita o novo enquadre de entrevista exploratória

No excerto 12, resumo no quadro abaixo suas avaliações a respeito da performance do professor:

**Quadro sobre avaliação - 8**

<b>Performance do professor</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Linha</b>	<b>Sentido atribuído</b>
Que conversa em inglês	(...) conversava em inglês sabe? eu achei isso muito bom porque a gente sempre tinha o contato com a língua (...)	388-389	Positivo
Que discute os textos com os alunos	(...) só mesmo discussão sobre os assuntos dos textos ali atividades sobre os textos(...)	385-387	Positivo

### Excerto 13 – Vi realmente que você queria ensinar

<b>Nick</b>	<p>371 assim nós estávamos sem professor aí quando tipo veio a  372 notícia vai ter professor de inglês eu fiquei super  373 animado mas teve gente lá da turma que ficou tipo assim  374 “ah não sei o quê” porque se não tivesse aula de inglês  375 todo mundo seria liberado cedo, eu fiquei muito animado  376 sabe? ainda mais quando você veio eu via a diferença de  377 ensino vi que você realmente queria ensinar queria  378 propor novas atividades novas coisas então não acho que  379 você falava muito português porque assim minha maior  380 dificuldade é falar entendeu? a pronúncia das palavras  381 então quando eu via e escutava você lendo um texto em  382 inglês eu prestava muito atenção na fala na forma de  383 falar entendeu? eu achava bom porque eu tinha contato  384 com a língua sabe? você não passava só dever no quadro,  385 acho que você nem passava dever no quadro era só mesmo  386 discussão sobre os assuntos dos textos ali atividades  387 sobre os textos, não tinha nem nada no quadro e:::  388 conversava em inglês sabe? eu achei isso muito bom  389 porque a gente sempre tinha o contato com a língua e  390 é::: a greve desmotivou todo mundo sim porque tipo a  391 gente ficou sem aula (.) muito tempo muito tempo e tipo  392 assim tem gente que só vai pra escola por ir ne? então  393 acaba que as pessoas que não querem estudar misturada  394 com pessoas que querem estudar ali tem um conflito de  395 interesse né? tipo eu tô querendo prestar atenção na  396 aula e tem gente fazendo bagunça complica o meu  397 aprendizado sabe? e lá na minha turma passada tinha  398 muito isso então atrapalhou mas mesmo com coisas pra  399 desmotivar coisas pra botar baixo a aula de inglês foi  ótima sim</p>
-------------	--

Em sua última narrativa, durante nossa conversa, Nick conta sobre como recebeu a notícia de que teria professor de inglês depois de um período de carência. O que para mim parecia falta de controle e de organização, para Nick foi positivo, visto a variedade de atividades que foram propostas. O aluno configura como deveria ser a identidade de um bom professor de inglês, como sendo aquele que tem vontade de ensinar e propõe atividades novas (linha 377). Novamente, fazendo uma avaliação moral sobre como o processo da aula deveria ser. Para Nick, eu não falava muito português (linha 379), pelo contrário, ele revela que gostava de escutar a leitura dos textos que eu fazia e de como eu falava (linhas 381-383). Nick acredita ser positivo o contato com a língua que era fornecido em suas aulas, percepção totalmente diferente da que eu tinha, pois, de acordo com a narrativa do aluno, eu falava mais inglês do que

eu pensava (linha 388). Nick conclui que apesar da greve e do desinteresse natural dos colegas, as aulas foram proveitosas.

Minha interação com Nick foi planejada para ser uma conversa exploratória, que na maior parte do tempo mudou para o enquadre entrevista exploratória (EWALD, 2015). Ao terminar a transcrição, percebo os longos turnos de Nick, assegurados por causa de uma das tarefas apontadas por Garcez (2001, p. 193) “[...] solicitar a suspensão momentânea da sistemática troca de turno, assegurando espaço privilegiado de acesso à palavra para uma fala mais longa”. A suspensão do sistema de troca de turno garante ao narrador um espaço privilegiado para contar sua história. Durante a construção de suas narrativas, minha tarefa era de ser uma ouvinte atenciosa, ocupação muito agradável, visto a notável habilidade de narrar de Nick.

Durante nossa conversa, muitas identidades foram projetadas, o que nos faz entender que o discurso ratifica a ideia de que somente nas práticas sociais nossas identidades emergem. Identidades essas incompletas, em constante processo de mutação e construção, múltiplas, fragmentadas, contraditória e inacabadas. Em nossa interação, houve a projeção de vários alunos Nick e de várias professoras Emanuelle.

No que se refere às avaliações feitas por Nick baseado em suas crenças, percebemos que há sentidos positivos e negativos construídos sobre as identidades de professores e procedimentos de aulas.

Na próxima seção, apresento as análises feitas a partir de minha interação com Noah.

#### **7.4. Nossos entendimentos: conversando com Noah**

Início essa seção com as minhas primeiras impressões sobre Noah. Um menino que sentava na primeira fileira, bem de frente ao quadro. Logo percebi o quanto Noah era falante, tom de voz alto, muito simpático e carinhoso. Assim que entrei em sala pela primeira vez, ele me abraçou, pegou minha pasta e foi caminhando comigo até a mesa do professor. Sempre se oferecia para levar meu material, para pegar água para mim, colocar a data no quadro e apagá-lo. Logo estabelecemos uma amizade. Mesmo em outros dias da semana, quando não lecionava para a turma do Primeiro ano do Ensino

Médio, Noah me procurava nas outras salas para me dar um bom dia. Fui muito bem acolhida não só por Noah, mas por todos do Primeiro ano.

Noah estudava inglês em um curso de idiomas comunitário, por isso ele participava muito das aulas, sempre respondendo as questões, tentando falar e escrever em inglês. Ele também auxiliava os colegas. Tenho um apreço muito grande por Noah devido ao seu esforço e bom humor. Estava sempre sorrindo, quando não estava dando suas gargalhadas altas. Chamava-me atenção sua sinceridade e sua opinião forte expressas durante as discussões.

Depois de transcrever e ler nossa conversa, optei por selecionar apenas alguns excertos visto a relevância destes para as questões levantadas nesta pesquisa. Além da minha tentativa de entendimento sobre como as aulas de inglês acontecem ou devem acontecer na escola pública, busco entender a importância da língua inglesa para Noah e suas crenças sobre o que considera ser uma boa aula e um bom professor.

Assim que nos vimos e nos cumprimentamos, em nosso primeiro encontro para a geração de dados dessa pesquisa, Noah já contou sobre sua escolha de ser professor de inglês, antes mesmo de eu poder ligar o gravador. Percebi uma grande empolgação em me contar, não somente por ter escolhido uma carreira para sua vida, mas também por eu ter sido sua professora de inglês. Logo, Noah saberia que eu ficaria orgulhosa por ele estar seguindo meus passos.

Desse modo, começamos nossa ARPE discutindo sobre a escolha profissional de Noah. Alinho-me como uma amiga que quer saber mais sobre a decisão, escolhendo assim o enquadre de conversa entre amigos. Entretanto, Noah alinha-se como um aluno, pois me chama de professora, mesmo não tendo mais esse vínculo

### **Excerto 1 - Então, vou ser professor**

Manu	1 2	não, eu quero te mostrar primeiro, primeiro, eu fiquei super feliz com a notícia, né? po, professor de inglês↑ caramba=
Noah	3 4 5 6	=eu tava indeciso fiquei assim pensa logo aí quer saber como eu gosto de língua eu sei inglês mesmo depois de um tempo se Deus quiser eu vou aprendendo outras línguas vai que eu posso ser um tradutor também, né professora, aí tem isso, aí::::
Manu	7	Claro
Noah	8	mas meu objetivo mesmo era tradução sendo que eu falei assim



9	tem que pensar em tudo porque em tradução a área é escassa
10	então tenho que pensar assim então vou ser professor também
11	tentar a faculdade que tem bacharelado e licenciatura posso
12	fazer os dois logo vou tentar UFRJ que a UFRJ tem isso e tem
13	campo já pra quem é baixa renda que é melhor ainda então=

No início de nossa ARPE, Noah revela seu gosto em aprender línguas nas linhas 4-5. Ele complementa a informação sobre sua escolha por ser professor de inglês, dizendo que, na verdade, seu objetivo é ser tradutor, mas que, por questões de insegurança em relação ao mercado de trabalho, fará as duas habilitações dentro do curso de Letras, licenciatura e bacharelado, nas linhas 8-10. Suas escolhas lexicais e a repetição das palavras mostram a escolha de Noah “tradutor” (linha 6), “tradução” (linha 8), “tradução área escassa” (linha 9). Na linha 10, Noah revela sua vontade em ser professor “também”, agregando mais uma possibilidade de formação, talvez porque perceba na área do magistério uma demanda maior do que na profissão de tradutor.

Confesso que fiquei meio decepcionada, pois me incomoda muito o fato de alguém optar pelo magistério por falta de opção ou por questões de mercado de trabalho, mas não fiz qualquer comentário censurando ou refletindo sobre o assunto, visto que eu era a anfitriã do encontro, e logo no começo de nossa interação, meu objetivo era fazê-lo se sentir o mais confortável possível para falar o que quisesse. Não culpo Noah por sua escolha focar na tradução e não no magistério, pois quando nos conhecemos a situação dos professores do estado não era das melhores, salários atrasados, greve, sem condições de trabalho, entre outros obstáculos. Dessa forma, acredito que sua experiência recente com a carreira do magistério contribuiu para a formação da crença de que talvez ser professor não fosse uma prioridade, apesar de gostar de línguas.

Na sequência, tento manter ainda um enquadre de conversa informal, mas já tentando um encaminhamento para o meu objetivo que é falar das aulas de inglês no contexto público. Assim, pego uma APPE antiga feita pelo Noah na época em que eu era sua professora de inglês, em 2016, o aluno se surpreende pelo fato de eu ainda ter as atividades. Nessa APPE, que é retomada no excerto seguinte, eu pergunto para os alunos como eles se sentiam nas aulas de inglês, eles tinham que dizer se gostavam, não gostavam, se não se importavam, se era interessante ou não e explicar o porquê.

Noah havia escrito que as aulas o ajudaram a fazer a prova do ENEM daquele ano, e, na própria atividade, ele me agradece por eu tê-lo ensinado técnicas de leitura e vocabulário, e que, por isso, as aulas eram excelente.

Entreguei a folha para Noah com o propósito de fazê-lo falar espontaneamente sobre as aulas de inglês que ele teve na escola pública, não necessariamente aquela aula específica, mas sua experiência no geral. Mas, ao entregar a folha para o aluno, ao mesmo tempo em que lê em voz alta o que está escrito, ele corrige oralmente alguns erros de inglês. Na época, deixei os alunos à vontade para escreverem em inglês ou em português como se sentiam em relação às aulas. Noah foi um dos alunos que optou escrever em inglês. Apesar de o aluno começar corrigindo seu próprio texto, obtive algum êxito na minha tentativa de fazê-lo falar sem precisar fazer uma pergunta direta, pois Noah começa a falar de sua experiência com as aulas de inglês na escola pública

### Excerto 2 – Eu tive um bloqueio

Manu	14 15	não vale, não é pra você corrigir, você ainda pensa da mesma forma?
Noah	16	penso, cara
Manu	17	dois anos depois?
Noah	18 19 20 21 22 23 24 25 26	tipo assim, mudou, tive um bloqueio, eu vim::: eu ficava pensando assim mesmo até hoje, os professores do meu colégio me perguntavam assim como é que você se sente em relação à aula de inglês do colégio? no colégio eu estava com medo de ter aula de verbo verbo <i>to be</i> , de verbo <i>to be</i> que eu não aguentava mais, professora, eu tive muita aula de verbo <i>to be</i> , tipo assim, do meu sexto ano até no meu nono ano, que na pauta do oitavo ano::: no oitavo ano, eu fiz teatro e não inglês, no nono ano, Amanda era o nome da cobra

Noah inicia sua narrativa na linha 18 já revelando que teve um bloqueio em relação às aulas de inglês porque o conteúdo das aulas, do sexto ano até seu nono ano era o verbo *to be*. Chamo atenção para a repetição do termo verbo *to be* nas linhas 22 e 23. A repetição auxilia na construção da dramaticidade da narrativa, sendo uma avaliação encaixada, ressaltando a ideia de que não estudavam mais nada além do verbo *to be*, o que talvez não fosse muito eficiente para o progresso nos estudos na concepção de Noah. O aluno faz uma avaliação encaixada negativa dessa experiência visto que utiliza palavras com carga afetiva negativa para se referir a sua experiência

com as aulas de inglês, linha 18 “bloqueio”, linha 21 “medo”, linha 22 “não aguentava mais”, intensificador “muita” na linha 23 ao se referir a quantidade de aulas em que o verbo *to be* foi abordado.

A curta narrativa de Noah e sua avaliação negativa a respeito do conteúdo ensinado nas aulas de inglês revelam a crença de que abordar apenas um tópico gramatical, o verbo *to be*, é prejudicial para o processo de ensino aprendizagem da língua inglesa. Alinho-me a Micolli (2010, p. 136) que afirma que “as crenças não existem num vácuo contextual [...]. Crenças e experiências têm uma relação estreita [...]”. Dessa maneira, entendo que a crença de Noah, de que a ineficiência do ensino apenas focado em aspectos gramaticais, nesse caso o verbo *to be*, o único tópico abordado, pode ser baseada em suas experiências.

Baseada na revelação de Noah, problematizo a origem de sua crença, de que o ensino de língua inglesa na escola pública focado apenas no verbo *to be* ser contraproducente. Seria uma crença originada de suas experiências vivenciadas na sala de aula e comprovada de que esse procedimento realmente não funciona, ou seria apenas uma crença difundida no social, em discussões com outros alunos e apenas passada adiante. Ao concluir sua pequena narrativa, Noah menciona sua professora de inglês do nono ano, começando uma nova orientação para a próxima narrativa e utiliza um termo depreciativo (linha 26) para se referir a ela e segue em uma nova narrativa no excerto 3. Não me alinho a essa forma de referir-se a professora (linha 27). Contudo ele insiste em reiterar sua avaliação sobre a performance da colega

### Excerto 3 – Eu tô com medo de ser só o verbo *to be*

Manu	27	O:::lha
Noah	28	era cobra, se você conhecer ela, você já sabe já, aí:::, no
	29	primeiro ano foi você, você já deu uma mudada na sala, já me
	30	deu mais expectativa, já me deu uma esperança já, entendeu?
	31	porque antes, só Jesus, mas, quando eu fui pro outro colégio,
	32	eu pensei “ai meu Deus, eu tô com medo de ser só verbo <i>to be</i> de
	33	novo”, mas, eu acabei conhecendo o professor que está dando pra
	34	minha turma, sendo que ele teve sair, por conta que teve um
	35	probleminha tipo assim com esse negócio de horário aí queriam
	36	jogar ele pro outro colégio também, ele teve um probleminha e
	37	aí teve que sair da nossa turma, mas, tipo assim, era uma
	38	pessoa tipo você, na correria, eu falava assim “é Emanuelle”
	39	cara, porque tipo assim além de te aconselhar em tudinho como
	40	você pode fuçar um inglês e tal qualquer coisa, poder aprender,

	41	ele ensinava bem, ele explicava bem, ele ainda te dava conselho
	42	desse negócio de produção textual ainda que a disciplina dele
	43	não é de produção textual
Manu	44	de compreensão textual, né?
Noah	45	professora, maravilhoso, o professor é tipo assim, então eu
	46	pensei, cara, eu vou seguir Letras mesmo, vou continuar o meu
	47	caminho assim, eu sei que o mundo vai falar "nossa vai seguir
	48	letras, vai ter que aturar aquelas crianças, pirralhada", é né,
	49	fazer o quê?
Manu	50	ah não, não é aturar, você vai é ensinar

Ao perceber que Noah deprecia uma colega de profissão, tento inibir a continuidade de sua narrativa na linha 27, mostrando que o que ele tem a falar nesse sentido pejorativo não me interessa. O aluno tenta continuar, mas depois de perceber que não estou interessada, não somente com a minha tomada de turno da linha 27, mas também com outras pistas contextuais (GAMPERZ, [1982]2002), tais como minha expressão facial e corporal, ele muda o assunto. Assim, ele utiliza um marcador de discurso "aí", com prolongamento da vogal, na tentativa de ganhar tempo para voltar ao curso da conversa e retomarmos a narrativa sobre suas experiências com o ensino de língua inglesa na escola pública, dando um salto no tempo, do nono ano ao primeiro ano do Ensino Médio, em que fui sua professora.

Ao iniciar a narrativa, Noah localiza o ouvinte em relação ao tempo, com a orientação, informando TEMPO, no primeiro ano do Ensino Médio, quando fui sua professora, na linha 29. A ação complicadora, ou seja, o porquê dela estar sendo contada se encontra nas linhas 29-30 "você já deu uma mudada na sala, já me deu mais expectativa, já me deu uma esperança já". Ao falar sobre sua experiência no primeiro ano do Ensino Médio, Noah faz avaliações encaixadas positivas utilizando palavras como "mudada", "expectativa" e "esperança". Mas ao lembrar das aulas antes do primeiro ano, ele novamente faz uma avaliação encaixada, ao utilizar a expressão popular "só Jesus", que é utilizada para situações difíceis e casos em que não há melhora, restando apenas a divindades religiosas a resolução.

No mesmo excerto, o aluno narra sua angústia SOBRE O MOMENTO EM QUE PRECISOU mudar de escola, nas linhas 32-33, pois teve receio de voltar a estudar o verbo *to be*, Noah faz a avaliação encaixada sobre a mudança de escola e conseqüentemente das novas aulas de inglês que ainda não havia tido, como se

estivesse externalizando um pensamento: “ai meu Deus, eu tô com medo de ser só verbo *to be* de novo” e utilizando novamente uma expressão que remete a religião como vocativo. Esse pensamento externalizado de Noah é também uma ação complicadora de sua nova micro narrativa, para a qual esperamos uma resolução positiva, pois logo na sequência, o aluno utiliza a conjunção adversativa mas na linha 33: “mas, eu acabei conhecendo o professor que está dando pra minha turma”. Para Noah, a experiência de ter aulas de inglês na escola nova foi positiva, pois ele compara o novo professor de inglês comigo, professora a quem relaciona com boas experiências e aprendizado.

Noah também propõe características que identificam a identidade de professores os quais julga ser bons profissionais, descrevendo-os a partir da linha 37, comparando comigo “tipo você”, “é Emanuelle” (linha 38). O aluno revela que o professor novo, assim como eu, aconselha, linha 39, a respeito do conteúdo a ser ensinado “porque tipo assim além de te aconselhar em tudinho como você pode fuçar um inglês”. Noah utiliza o verbo “aconselhar” como se a explicação do professor fosse além “ensinar”, através de uma conversa, uma orientação dada por um amigo, por alguém que quer bem, visto que somente aconselha alguém que se importa conosco. Percebo instâncias de afeto positiva em relação aos professores, os quais Noah se refere, que “aconselham” ao invés de apenas “ensinar”. Na linha 41-43, Noah lista que o professor fazia “ele ensinava bem, ele explicava bem, ele ainda te dava conselho desse negócio de produção textual ainda que a disciplina dele não é de produção textual”, para o aluno, para ser um bom professor de inglês, é necessário fazer além de ensinar e explicar, como por exemplo “aconselhar”, o que na verdade seria explicar as técnicas de leituras e estratégias de estudo. Para Noah, um bom professor de inglês deve ultrapassar o conteúdo de inglês, explicando não somente vocabulário e tópicos gramaticais, mas também “aconselhar”, abordando questões fora do conteúdo de inglês. Percebo também que para Noah, escrever é apenas uma habilidade praticada na disciplina de produção textual.

Essa narrativa de Noah mostra que os alunos constroem seus entendimentos sobre as questões que giram em torno da sala de aula, se desenvolvendo como

'praticantes da aprendizagem' (ALLWRIGHT e HANKS, 2009). Noah mostra-se totalmente consciente sobre as ações de seus professores, sendo capaz de avaliar quais procedimentos escolhidos pelos docentes contribuem para seu aprendizado e quais não contribuem. Na terceira proposição sobre aprendizes, Allwright e Hanks (2009) comentam que muitos professores têm a crença de que os alunos não tratam com seriedade seu aprendizado, o que pode restringir a forma como esses profissionais atuam na sala de aula, conseqüentemente, levando os alunos a agirem contra as expectativas dos professores, gerando assim um círculo que se repete.

Na sequência de sua narrativa, Noah continua avaliando positivamente a ação de seu professor da escola nova, na linha 45 "maravilhoso". O aluno ainda completa que, por causa da prática de seu professor, ele teve a certeza de que queria ser professor na linha 46 "professora, maravilhoso, o professor é tipo assim, então eu pensei, cara, eu vou seguir letras mesmo". Ao mesmo tempo em que Noah revela sua escolha profissional, elogiando a prática de um professor, ele entende as condições políticas e sociais que estão imbricadas em sua escolha na linha 47 "eu sei que o mundo vai falar "nossa vai seguir letras, vai ter que aturar aquelas crianças, pirralhada", é né, fazer o quê?" O aluno parece consciente em relação aos desafios que irá enfrentar não somente em busca de formação inicial e continuada, indisciplina dos alunos, falta de suporte, mas principalmente, o desprestígio socioprofissional (COLOMBO GOMES, 2014). No meu papel de professora, rejeito a posição de Noah, não me alinhando sobre sua colocação em aturar os alunos na linha 50 "ah não, não é aturar, você vai é ensinar".

Durante nossa interação, assumindo meu papel de pesquisadora, tento sempre trazer Noah ao enquadre de conversa/entrevista exploratória, na tentativa de refletirmos sobre o ensino de língua inglesa na escola pública. Meu interesse era de que Noah falasse sobre suas experiências e impressões para que pudéssemos ampliar nossos entendimentos. Entretanto, por muitas vezes, o aluno acaba desviando a discussão inicial, narrando outros eventos relacionados a situações que aconteceram com a vida de pessoal de alguns colegas, mas que não me interessavam naquele momento, pois não se tratava da discussão central a respeito do que eu estava investigando. Parece

que estamos em enquadres diferentes. Talvez seja uma necessidade de estreitar laços afetivos comigo, sua ex-professora.

Assim, depois de alguns episódios narrados a respeito da vida pessoal de alguns colegas de Noah, ele acaba revelando sobre as dificuldades encontradas em acompanhar as aulas na escola nova, que também é estadual e localizada na mesma cidade. Aproveito a oportunidade e inicio o excerto 4 com um comentário, nas linhas 53-54, na esperança de que o aluno fale mais sobre o assunto

#### Excerto 4 – Pior de tudo no bom sentido

Manu	51	=que bom, né?
Noah	52	ela passou tudo e isso e tal
Manu	53	porque vai contra o que a gente sempre acaba falando né? que
	54	escola pública não ensina nada
Noah	55	muita gente reclama ainda "ah você tá pra ensinar português e
	56	you manda livro pra gente ler?", aí ela falou bem assim "meu
	57	filho, você acha que português você aprende como? sua mãe te
	58	ensinou como português? você não ouvia ela falar? você não
	59	ouvia ela contando história? então, eu estou ensinando a vocês
	60	ler uma linguagem antiga, e quando uma pessoa de maior idade
	61	vir falar com você", ela falou assim mesmo, "uma pessoa de
	62	maior idade já acha que vocês são tudo burros, são tudo
	63	incompetentes", ela falou bem assim no meio da nossa cara
	64	mesmo, "então você tem que mostrar pra ele que não, "eu estudo
	65	e tal", "fala aí eu sei falar tal palavra, você vai saber o
	66	que significa, você vai mostrar pra ele que você é diferente,
	67	porque eu não quero que vocês sejam uma turma que vocês tenham
	68	uma vida mínima, com salário mínimo, não quero que vocês
	69	tenham nada mínimo, eu quero que vocês tenham um salário bom,
	70	eu quero que vocês tenham uma profissão pelo menos", aí eu
	71	também lembrei de você de novo, Emanuelle de novo "quero que
	72	vocês, pelo menos, tenham uma profissão, sejam independente,
	73	que você chegue na faculdade ou no curso técnico,
	74	independente, vocês terminaram os estudos, vocês têm uma
	75	profissão, vocês tem uma condição, têm um dinheirinho, vocês
	76	conseguem se sustentar e pronto", essa professora provou ser
	77	diferente pra mim, e a de matemática, ela é a pior de todas,
	78	aquela ali quando passa prova, ela pegava as questões com
	79	matéria de concurso público, ela botava UFRJ, botava PUC...=
Manu	80	=mas, então, ela era pior no bom sentido::!
Noah	81	pior de tudo no BOM sentido que ajudava a gente tipo assim
	82	porque todo mundo acha que colégio público não vai ensinar a
	83	matéria de ENEM, né? muita gente acha isso, aí ela pegou
	84	questões diferentes porque ela viu que é mesma matéria, o
	85	mesmo conteúdo que você aprende no colégio particular, você
	86	vai aprender no público, o professor que escolhe se quer ou
	87	não ensinar, se o aluno quiser ir vai, se não quiser não vai

Noah começa sua narrativa dizendo que seus colegas reclamam quando um professor é exigente demais nas linhas 55-56 “muita gente reclama ainda “ah você tá pra ensinar português e você manda livro pra gente ler?”. Esse excerto é quase todo construído através do discurso direto, talvez como uma forma de legitimar o que está sendo dito por uma autoridade, que é a professora. Nas passagens em que o discurso direto aparece, o aluno reporta a fala dos colegas, a fala de sua professora de português e a minha fala de quando eu era sua professora.

Em resposta à reclamação dos alunos, Noah reporta uma fala, segundo ele feito por sua professora de português, em que ela explica a importância de ler os clássicos, não somente como esclarecimento sobre os objetivos de seu planejamento, mas também como um discurso motivacional, talvez na tentativa de estabelecer relações afetivas. Nas linhas 56-70 encontra-se a longa resposta da professora de português. A narrativa de Noah, há vários trechos de discurso direto, em que ele não utiliza suas próprias palavras, mas sim as palavras diretas da educadora, na linha 66 “você vai mostrar pra ele que você é diferente”. Na concepção da professora, é importante que seus alunos dominem um vocabulário variado para que eles mostrem que são diferentes, provavelmente, “diferente” da forma como o senso comum pensa a respeito da maioria dos alunos oriundos de escola pública, avaliação feita nas linhas 61-63 “uma pessoa de maior idade já acha que vocês são tudo burros, são tudo incompetentes”.

Chama bastante minha atenção a parte da narrativa das linhas 66-69 “porque eu não quero que vocês sejam uma turma que vocês tenham uma vida mínima, com salário mínimo, não quero que vocês tenham nada mínimo, eu quero que vocês tenham um salário bom”, porque enquanto eu trabalhava na escola, tive a oportunidade de participar de várias reuniões de uma coordenadora com os alunos, em que ela fazia o mesmo discurso relacionando um futuro mínimo e salário mínimo como consequência de um desempenho mínimo por parte dos alunos nos estudos. Entretanto, Noah relata ser o discurso da professora de português da escola nova. Entendo a escola como um dos locais principais, senão o principal, de formação de crenças, de identidades, relações afetivas através do contato com os mais variados discursos. Percebo uma das propriedades do discurso



bakhtiniano, a polifonia, discursos que circulam na sociedade ecoam de nós como várias vozes, de outros discursos, que se fundem e surgem em práticas discursivas. Diante disso, penso que o relato do aluno pode ser realmente o discurso da professora de português ou o discurso da coordenadora por tantas vezes repetido, internalizado e transformado em crença, quase que como uma verdade.

Isto posto, entendo que, com esse discurso, Noah aciona a identidade de um aluno de escola pública que não quer ser visto como “burro”, linha 62, ou “incompetente”, linha 63, mas como “diferente”, linha 66, do que o senso comum pensa. Na linha 70, Noah relata que ao ouvir o discurso motivacional da professora de português lembrou de mim, dos discursos que eu fazia quando era sua professora, o aluno também narra essa passagem em discurso direto, entre as linhas 71-75 “quero que vocês, pelo menos, tenham uma profissão, sejam independente, que você chegue na faculdade ou no curso técnico, independente, vocês terminaram os estudos, vocês têm uma profissão, vocês tem uma condição, têm um dinheirinho, vocês conseguem se sustentar e pronto”.

Nas linhas 75-76, Noah conclui sua narrativa, a coda, voltando ao tempo presente, ao mesmo tempo que faz uma avaliação externa da atitude da professora de português essa professora provou ser diferente pra mim. Para o aluno, a professora mostra-se diferente em relação a outros professores que já tivera. Mostra-se preocupada com os alunos, tentando conscientizá-los da importância de levar a escola à sério. Parece que, ao explicar os objetivos de seu planejamento em resposta a reclamação dos alunos, a professora respeita o aluno, mostra-se disposta a auxiliar no aprendizado, e, conforme a narrativa de Noah, alguns alunos sabem valorizar a atenção desse professor.

No mesmo excerto 4, Noah inicia uma nova narrativa com a professora de matemática, nas linhas 76-79 “a de matemática, ela é a pior de todas, aquela ali quando passa prova, ela pegava as questões com matéria de concurso público, ela botava UFRJ, botava PUC”. O aluno usa o adjetivo “pior” fazendo uma avaliação encaixada da prática de sua professora de matemática, mas não no sentido literal de exceder na maldade, e sim de exceder na

vontade de ensinar, pois ela utiliza questões de instituições renomadas para treinar os alunos a fazerem a prova do ENEM, atitude muito valorizada por Noah. Tomo o turno, na tentativa de deixar claro o que o aluno queria dizer com a palavra “pior”, na linha 80 “mas, então, ela era pior no bom sentido”. O aluno confirma meu entendimento, na linha 81 “pior de tudo no BOM sentido que ajudava a gente”, e ainda admite compreender o pensamento do senso comum a respeito da qualidade do ensino da escola pública ser ruim, nas linhas 81-83 “tipo assim porque todo mundo acha que colégio público não vai ensinar a matéria de ENEM, né? muita gente acha isso”. Além disso, o aluno reconhece o esforço de alguns de seus professores, suas contribuições no movimento de ir contra a discursos naturalizados pela sociedade, de que a educação da escola pública é totalmente insatisfatória, mesmo diante dos fatos vivenciados todos os dias.

Em relação à identidade, percebo que, para Noah, um bom professor é aquele que aconselha, que motiva os alunos, que ensina a resolver questões de instituições renomadas, questões diferentes. É aquele que aborda o conteúdo de escolas particulares, aquele que escolhe ensinar, aquele cuja prática vai contra o discurso do senso comum de que na escola pública não tem alunos interessados, professores dedicados e nenhuma qualidade. Percebo também, que ele aponta a configuração identitária a que interessa a ele assumir futuramente, ou seja, de um bom professor de inglês.

Na época em que fui a professora de Noah, nós fizemos algumas Atividades Pedagógicas com potencial Exploratório – APPEs. Algumas foram discutidas com os alunos e devolvidas, outras foram discutidas, mas acabaram ficando comigo. Para o nosso encontro, decidi levar uma em especial. Foi uma APPE realizada quase no fim do ano em que os alunos refletiram sobre a qualidade das aulas de inglês. Baseada em uma atividade do livro didático, eles escrevem como se sentiam em relação às aulas de inglês. Decidi ficar com essas atividades, pois os alunos escreveram suas impressões a respeito da qualidade das minhas aulas, questão que me preocupava muito naquela época e um dos motivos da realização da presente pesquisa. Ao mostrar as atividades para Noah em nossa interação, ele se surpreende sobre eu ainda tê-las. Eu pergunto se ele lembra de quando fizemos, da discussão e ele confirma lembrar de tudo.

Começamos a ler algumas reflexões feitas pelos alunos. Quando eu menciono que o professor de sociologia da época também foi abordado em nossa discussão, Noah começa a falar sobre ele no excerto 5.

É importante mencionar que o professor de sociologia era um professor bastante polêmico para os alunos. Minhas aulas, no primeiro ano do Ensino Médio, aconteciam às segundas-feiras imediatamente após as aulas de sociologia e todas às vezes em que eu entrava na sala de aula, os alunos estavam bastante frustrados, reclamando do professor que acabara de sair. Comigo, o professor sempre foi muito cordial e simpático, mas os alunos definitivamente não gostavam dele. Ouso dizer que a grande maioria dos alunos tinham uma rejeição muito grande. Quando digo a Noah que o professor de sociologia foi mencionado em nossas atividades de inglês, ele começa a falar

#### **Excerto 5 – Ele achava que a gente era incompetente**

Manu	88	aí falaram do professor de sociologia
Noah	89	aquele professor, tadinho, faleceu ele
Manu	90	ele faleceu?
Noah	91 92 93 94 95	ele faleceu ano passado no início do ano, ele estava um tempo sem ir pra escola, aí foram na casa dele aí quando viram ele já estava morto na cama, mas eu odiava ele, eu queria que ele ficasse vivo pra ele me ver eu me formando, mas ele faleceu ano passado
Manu	96	por que ver você se formando?
Noah	97 98	porque ele achava que a gente era incompetente mais ou menos isso
Manu	99 100	por que você achava que eles achavam que vocês eram incompetentes?
Noah	101 102 103 104 105 106 107	aquele professor implicava com a gente do nada, tipo assim a senhora sabe quando o aluno chega do recreio ele fica eufórico porque tá lá naquela agitação toda, aí ele falava assim "criança sentem", aí quando a gente ia sentar do nada chegava e falava "vocês são incompetentes vocês" começava a gritar, ele xingava dentro da sala de aula, a gente já foi lá reclamar que ele xingava dentro da sala de aula
Manu	108	mas, os alunos xingavam também na sala de aula

Noah relata nessa narrativa a morte do professor de sociologia com certa frustração. Em sua pequena narrativa, o aluno segue a estrutura canônica laboviana, assim, temos o resumo na linha 91 "ele faleceu", a orientação, na linha 91 "ano passado no início do ano", a ação complicadora, iniciada na linha 91 "ele

estava um tempo sem ir pra escola”, o aluno utiliza o marcador de discurso “aí” que ajuda a construir a sequência cronológica da narrativa. Ainda na ação complicadora, Noah revela que odiava o professor, na linha 93, e explica a razão de sua decepção com a morte do docente nas linhas 93-94 “eu queria que ele ficasse vivo pra ele me ver eu me formando”. Na tentativa de entender os sentimentos de Noah em relação ao professor e sua morte, começo a questionar para obter mais informações. O aluno afirma que gostaria que o professor o visse em sua formatura porque, para Noah, o professor de sociologia achava que os alunos eram incompetentes. Entendo que para o aluno, a formatura seria a prova concreta de que tanto ele quanto seus colegas são capazes.

Questiono também o porquê de Noah pensar dessa maneira a respeito do professor e ele inicia outra narrativa curta, respondendo que o professor tinha implicância sem razão em relação aos alunos, na linha 101 “aquele professor implicava com a gente do nada”. Noah ainda justifica o comportamento dos colegas, a agitação dos alunos na aula de sociologia, motivo provável da implicância do professor em relação àquela turma, nas linhas 102-103 “sabe quando o aluno chega do recreio ele fica eufórico porque tá lá naquela agitação toda”, e conclui a ideia relatando que o professor chamava os alunos de incompetentes por causa do comportamento dos alunos após o horário do recreio. Para Noah, razão inválida.

Percebo, nessa narrativa de Noah algumas questões afetivas. Primeiro, a frustração por não poder provar para o professor que tanto ele quanto seus colegas são competentes. Parece que a aversão de Noah e de seus colegas em relação às aulas de sociologia e ao professor surgiu porque os alunos não queriam se sentir incapazes. Mediante a tantas questões sociais que afetam a auto-estima desses alunos, tais como, greve, falta de professores e de aulas, estudar em escola pública, não ter as mesmas condições de alunos que frequentam a rede particular de ensino, descaso por parte de direção, coordenação e alguns professores, falta de respeito, enfim, falta de condições educacionais melhores para que tenham a perspectiva de um futuro, entendo que uma palavra dita em um momento de frustração, sentimento também do docente naquele momento, teve o poder de minar um bom relacionamento entre professor e alunos. Acabando assim com a qualidade de vida (GIEVE; MILLER, 2006) naquele contexto em

que os atores poderiam construir conhecimento, se desenvolverem mutuamente, se unirem para mudar senão a situação, mas pelo menos o ponto de vista, os entendimentos. Afinal de contas, professores e alunos estavam fadados a se encontrarem toda segunda-feira, por quase duas horas, por pelo menos 200 dias letivos.

Noah continua relatando sua experiência em relação às aulas de sociologia e ao professor, dizendo que os alunos foram reclamar na direção. Problematizo também o comportamento dos alunos, o fato de o professor ser um ser humano igual, com os mesmos sentimentos para que pudéssemos refletir a respeito. Durante essa conversa, chegamos no assunto da greve de 2016, uma das maiores greves na educação, uma das maiores crises financeiras vivida pelo estado que deixou professores sem seus salários. Frustrados, muitos desistiram da profissão, adoeceram, entraram em depressão. Alunos com a auto-estima afetada, decepcionados, sem esperança de melhora. Assim, muitos alunos também desistiram de um futuro, de estudar, de seus planos e não voltaram mais para a escola. No excerto 6, eu começo a relembrar o que alguns alunos mencionaram em nossa conversa exploratória sobre a greve. Então, Noah fala de sua experiência e impressões em relação a greve:

### Excerto 6 – Ah:::aquele da greve

Manu	109 110	aí depois a gente começou a falar da greve porque alguém falou, e eu perguntei porque vocês estavam desanimados
Noah	111	ah:::aquele da greve
Manu	112 113 114 115 116 117 118 119	teve até uma... bem no início do ano, eu coloquei "porque" no quadro e vocês escreveram algumas perguntas sobre o porquê e muitos colocaram sobre a greve, né, porque os professores faltam, porque os professores não vão... aí vocês colocaram assim porque tem goteira na sala de aula, porque temos muitas aulas vagas, porque que eu não gosto de acordar cedo pra vir pra escola, muitos questionaram o acordar cedo pra ir pra escola, porque chegava lá e não tinha professor pra dar aula
Noah	120 121 122 123 124 125 126 127 128 129	a gente não podia nem sair adiantado, tinha que ficar tipo assim tinha que ficar, eu me lembro disso, segunda-feira, era esse dia, segunda a gente esperava só pra poder ter às vezes a tua aula, porque nos primeiros quatro tempos os professores fizeram greve, o professor de sociologia também, a gente ia só pra ter a sua aula 10:45, o horário era 10:45↑ isso desanimava a turma porque tipo assim a gente chegava gente que chegava cedo, tinha que ficar das sete da manhã até 10:45 pra ter uma aula, então isso no início desanimou muito muito, muitas pessoas também e também por conta também que ninguém

130	incentivava, não tinha também não tinha uma professora que
131	incentivava “não po vamos continuar aí, gente” não tinha um
132	incentivo assim, entendeu? então eu acho que isso aí na época
133	também favoreceu muito pra isso

Entre as linhas 112-119, me refiro sobre o dia em que escrevi “porque” no quadro, os alunos escreveram seus *puzzles* e discutimos sobre as perguntas que os estavam intrigando. Faço uma narrativa sobre essa aula na seção 7.1. Os primeiros *puzzles*: minha narrativa. Noah inicia sua história recordando sobre como se sentia em relação a ir à escola para não ter aula, porque a maioria dos professores tinham aderido à greve. Na linha 120, o aluno fala da impossibilidade de ir embora para casa caso chegasse na escola e não houvesse aula, o que grande parte dos alunos reclamava. Noah repete duas vezes o termo “tinha que ficar”, nas linhas 120 e 121, “tinha que ficar tipo assim tinha que ficar”, a repetição pode ser uma avaliação (LABOV, 1972) encaixada negativa sobre chegar a escola, na esperança de ter aulas e mesmo depois de saber que não teria aulas, ser obrigada a permanecer na escola sem nenhum afazer. Nas linhas 121-122, o aluno continua em suas lembranças, narrando qual era o dia, e entendo a repetição da palavra “segunda-feira” como uma avaliação negativa “segunda-feira, era esse dia, segunda a gente esperava só pra poder ter às vezes a tua aula”.

Noah continua sua narrativa explicando o porquê dos alunos se sentirem desmotivados. Ele relata que os alunos chegavam cedo, horário de entrada às 7:00, mas acabavam não tendo aulas, porque os professores dos primeiros quatro tempos fizeram greve, inclusive o professor de sociologia, linha 124 “o professor de sociologia também”. Entendo que como Noah já havia feito uma avaliação negativa sobre as atitudes desse professor antes, o menciona novamente agora como uma forma de enfatizar seu relato prévio.

Nas linhas 124-128, o aluno mostra-se indignado sobre a falta de respeito que era manter os alunos por tanto tempo na escola sem aulas. Na tentativa de ilustrar sobre o que passou e o porquê de seu desânimo e dos seus colegas no início do ano, Noah repete três vezes o horário da única aula que tinha às segundas-feiras, uma avaliação negativa da situação vivenciada “a gente ia só pra ter a sua aula 10:45, o horário era 10:45↑ isso desanimava a turma porque tipo

assim a gente chegava gente que chegava cedo, tinha que ficar das sete da manhã até 10:45 pra ter uma aula”.

O discente também relaciona o estado de desânimo dos alunos à falta de alguém que pudesse incentivar, um mediador no meio de tantos conflitos, talvez um professor. Percebo que Noah se refere a alguém que cuide do aprendizado, alguém que estabeleça laços afetivos, talvez uma referência que dê segurança em um momento cheio de turbulências. Alinho-me a Freire (2015, p. 138) que afirma “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”. Os alunos não querem somente um professor que ensine o conteúdo, mas alguém com o comprometimento em relação à qualidade de vida (GIEVE; MILLER, 2006), com a parceria, a agentividade, assim como Freire (2015, p. 139) “a atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza”.

Entretanto, como professora, entendo a situação de meus colegas e, como ser humano, sinto na pele “o desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores, e às educadoras que corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem-querer da própria prática educativa [...] a alegria necessária ao *que fazer docente*” (FREIRE, 2015, p. 139). Na época da greve, que o aluno descreve, estávamos todos, professores e alunos, desanimados, desmotivados, sem perspectiva de melhora, sem esperança.

Continuei relembando alguns assuntos que os alunos tinham discutido durante uma conversa exploratória que tivemos quando eu ainda era professora da turma de Noah. Utilizei as questões levantadas naquela época como uma atividade reflexiva com potencial exploratório – ARPE (MORAES BEZERRA, 2007), porque achei que ativaría em Noah sensações, lembranças sobre nossas aulas de inglês e também sobre o período histórico que estávamos inseridos. Na continuação de nossa interação, mencionei alguns tópicos levantados pelos alunos, tais como, “não sabe nem a própria língua vai saber a língua dos outros”, “fala bicicleta e quer aprender inglês”, “inglês não é tão importante”, o que Noah pensa sobre essas ideias encontra-se no excerto 7

### **Excerto 7 – Brasileiro tem muito disso, essas ideias limitam muito**

Manu	134	acho que foi a Gabi que botou assim “não sabe nem a própria
------	-----	---

	135	língua, vai saber a língua dos outros? fica falando bicicleta
	136	também” porque aula de inglês tem muito isso né, o aluno acha
	137	que não vai aprender inglês porque ele não sabe português
Noah	138	mal ele sabe que ele sabe português
Manu	139	sabe português porque é a língua dele
Noah	140	é e a pessoa se acaba... brasileiro tem muito disso, essas
	141	ideias limitam muito, né?

Na linha 138, “mal ele sabe que ele sabe português” Noah mostra-se bastante consciente e seguro sobre o que está dizendo, reforçando a ideia de Allwright e Hanks (2009) que afirmam que os aprendizes podem construir seus entendimentos sobre as questões, suas vidas de aprendizes, de seres atuantes no mundo e podem se desenvolver como ‘praticantes da aprendizagem’. O aluno acaba concluindo, nas linhas 140-141, que esses discursos naturalizados, as ideologias veiculadas através dos discursos (FAIRCLOUGH, 1992) limitam o desenvolvimento e o empoderamento dos alunos.

Continuamos em nosso momento de reflexão e comento sobre a minha frustração em relação à observação de uma aluna, dizendo que eu poderia dar aula de sociologia. Começo narrando sobre o meu processo de adaptação, ao ter que dar aula em um contexto totalmente novo para mim naquela época. Ao ouvir minha narrativa, Noah vai relembando e co-construindo a narrativa comigo, do momento vivido por nós. Eu tinha a expectativa de ensinar inglês, mas não sabia exatamente como fazer isso em um lugar diferente do que eu estava acostumava. Até que um dia entrei na sala de aula com um planejamento e tive que mudá-lo assim que percebi isopor picado atrás das últimas carteiras. Não poderia simplesmente ignorar a sujeira que os alunos tinham feito em seu tempo ocioso. Então, o excerto 8, é uma continuação de minha narrativa sobre esse evento

### **Excerto 8 – O professor não ensinava SÓ passava coisa pra gente copiar**

Manu	142	que eu comentei com vocês depois, porque eu tinha falado do
	143	lixo ali atrás, pra gente pensar sempre um pouquinho no
	144	outro, no lugar onde a gente vive, aí ela falou no fim da
	145	aula “você poderia dar aula de sociologia” aí eu pensei
	146	“gente o que que está acontecendo com as minhas aulas de
	147	inglês que não estão sendo aula de inglês?”
Noah	148	sendo aula de sociologia é porque o professor não ensinava,
	149	só passava coisa pra gente copiar, a gente copiava copiava e



	150	ele passava mais coisa pra gente SÓ copiar tipo assim a
	151	gente não tinha aprendido nada de sociologia, e na prova, eu
	152	estudo pra caramba e não estudei, chutei pra caramba e
	153	acertei, né? tirei quatro, tirei cinco foi aquele chute certo
Manu	154	you não tinha estudado?
Noah	155	não tinha estudado porque não tinha material, ele mandava a
	156	gente copiar, a gente copiar a gente copiar a gente copiar e
	157	aí chegou na hora, eu pensei "dane-se", porque quando chegou
	158	na reposição, a gente já cumpriu nosso lance no segundo
	159	bimestre, tipo assim, ele passou uns filmes pra gente ver e
	160	esses filmes valeria ponto
Manu	161	Uhum

Comecei esse excerto ainda falando sobre a fala da aluna que me trouxe tanto desconforto e desabafando sobre meus conflitos na época. Minha intenção era tentar entender o que estava acontecendo nas minhas aulas de inglês, estava tentando entender o porquê de ter sido comparada a uma professora de sociologia, queria saber sobre as percepções de Noah, se ele pensava a mesma coisa. A partir da linha 148, Noah tenta explicar, dizendo que o professor de sociologia “não ensinava, só passava coisa pra gente copiar”. Percebo que assim como em Sam, uma rejeição a um professor que conduz suas aulas apenas baseada em cópias. Nas linhas 149-150, a repetição revela uma avaliação encaixada negativa do procedimento de aula: copiar “pra gente copiar, a gente copiava copiava e ele passava mais coisa pra gente SÓ copiar”.

Durante vários momentos em nossa interação, mesmo eu sendo a mediadora de nossa conversa e a conduzindo, Noah desvia do tópico principal e acaba falando de assuntos relacionados. Minha intenção com a minha narrativa era que Noah falasse sobre sua percepção a respeito das aulas de inglês, mas ele desvia e fala novamente sobre os conflitos e sentimentos negativos em relação ao professor de sociologia, o que deixa claro, no turno dele, uma oposição de *footings* (GOFFMAN, 2002).

Na continuação de sua narrativa, entre as linhas 155-160, Noah segue avaliando negativamente a técnica utilizada pelo professor de fazer os alunos copiarem, apesar de iniciar dizendo que não tinha material. Não problematizei a contradição, pois não queria confrontar o aluno, minha intenção era de criar um ambiente bem confortável para que Noah pudesse falar.

No excerto 9, continuei apontando algumas questões que os alunos, ex-colegas de Noah, levantaram em nossa conversa exploratória, e também tentei conduzir a nossa conversa para suas expectativas de quando começou a estudar inglês na escola pública

### Excerto 9 – Sexto ano eu achava super legal verbo *to be*

Manu	162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175	é:::: aí eles questionam, “pra que vai aprender a falar inglês porque pra que isso? pra que falar inglês?” ((lendo algumas respostas dos alunos)) aí eu fico pensando assim, você que estudou a vida inteira na escola pública, eu estudei na escola pública também e eu lembro que nas minhas aulas de inglês, a professora pedia pra traduzir o texto, sentava em grupo e traduzia, era a aula inteira traduzindo textos, e::: aí a aluna eu não lembro se foi a Gabi, ela questionou isso “mas, poxa, a gente vem pra cá e pensa que as aulas de inglês não vão funcionar, por que isso? pra quê a gente vai estudar inglês?” e aí, você lembra quando você começou estava lá no quarto ano, indo pra quinta série que hoje é sexto ano, que foi quando você começou a ter aula de inglês na escola, você lembra das expectativas que você tinha a respeito daquela aula?
Noah	176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186	de início assim que eu estava no quinto ano, sexto ano assim eu assim achava super legal verbo <i>to be</i> , contar de um até dez, achava que estava tirando onda, chegava em casa e falava “mãe, aprendi isso, isso e isso” quando chegou no ano seguinte, já começou a me desanimar aquela coisa assim de novo isso? já está ficando chato, falei até um palavrão naquela época, foi continuando continuando, fiquei achando chato, cheguei no primeiro ano tipo assim “tomara que o professor não ensine verbo <i>to be</i> , tomara que não caia um professor meu Deus” aí a Amanda foi a primeira, depois você veio, aí ai meu Deus, aí a Amanda no início mudou, ela botou do e does
Manu	187	Uhum

Noah começa sua narrativa relatando suas expectativas no início de seus estudos da língua inglesa na escola pública. De acordo com ele, era positivo estudar outra língua, aprender vocabulário novo, falar outro idioma para deixar sua mãe orgulhosa. Nesse momento, Noah revela sua afinidade com o idioma novo e de como foi frustrante perceber que, no ano seguinte, não seria possível avançar em seus

estudos e progredir. Na linha 179, encontra-se a orientação “quando chegou no ano seguinte” e na linha 180 a ação complicadora de sua narrativa “já começou a me desanimar aquela coisa assim de novo isso?” O aluno faz uma avaliação encaixada negativa, através de uma espécie de discurso direto livre, sobre como as aulas de inglês eram conduzidas em seu sétimo ano do Ensino Fundamental, na linha 181 “já está ficando chato, falei até um palavrão naquela época”.

Na linha 182, Noah repete a palavra “continuando”, pois conforme os anos passavam nada se alterava, as aulas de inglês permaneciam sem desafios e progresso, mesmo conteúdo e mesmo procedimento. A repetição é uma forma de avaliação negativa a respeito das aulas de inglês que tinha na escola pública. Nas linhas 183-184, Noah usa o discurso direto para externar seus pensamentos “tomara que o professor não ensine verbo *to be*, tomara que não caia um professor meu Deus”, palavras que disse a si mesmo, também uma forma de avaliação encaixada nos termos labovianos.

Percebo nesse excerto, instâncias de afeto positivo à medida que Noah fala sobre suas expectativas iniciais ao começar a estudar inglês, o prazer que sentia ao falar o idioma, ao aprender palavras novas para mostrar a sua mãe. Assim, como percebo instâncias de afeto negativo quando ele se refere aos anos seguintes ao sexto ano, em que não teve conteúdo novo, não houve avanços em seu progresso na língua, ficou sem expectativas a respeito da aula de inglês.

Quando chega ao primeiro ano do Ensino Médio, Noah revela que tem esperanças que possa aprender algo novo e evoluir no aprendizado da língua que tanto gosta. Ele novamente externa seu pensamento em discurso direto, sublinhando uma dramaticidade da experiência negativa vivida. Dessa forma, fazendo uma avaliação negativa das aulas de inglês, nas linhas 183-184 “tomara que o professor não ensine verbo *to be*, tomara que não caia um professor meu Deus”. E na sequência de sua narrativa, Noah revela a resolução de sua história, a conclusão da ação complicadora nas linhas 185-186 “aí a Amanda foi a primeira, depois você veio, aí ai meu Deus, aí a Amanda no início mudou, ela botou *do* e *does*”. Apesar de no excerto 2, Noah tecer comentários hostis em relação à professora Amanda, neste excerto 9, ele revela que houve uma mudança nas aulas de

inglês, que eram sempre a mesma rotina, depois que ela começou a dar aulas para a turma dele. Acredito que seja uma avaliação encaixada positiva da atuação da professora em relação às aulas de inglês.

Assim como Nick, Noah também tem a crença de que aulas com foco nos mesmos conteúdos não são produtivas. Para os alunos, aulas em que são abordados diferentes assuntos, com procedimentos diferentes são mais positivas e atraentes para os alunos. De acordo com os alunos, professores que promovem aulas com conteúdos e procedimentos variados são bem mais sucedidos em seus objetivos.

Tanto Nick quanto Noah se constroem identitariamente como alunos críticos, sensíveis, perceptíveis às nuances da sala aula, das aulas, do planejamento do professor, e principalmente do professor. Noah continua narrando sua experiência com as aulas de inglês, no primeiro ano do Ensino Médio, quando houve a mudança com a professora Amanda, que não ensina o verbo *to be*. Isso aconteceu em 2016, ano de uma das greves mais longa da história da educação estadual do Rio de Janeiro. No mesmo ano em que assumi a turma de Noah. No excerto 10, o aluno descreve as aulas da professora Amanda

### **Excerto 10 – A professora explicava de uma forma que o pessoal não conseguia entender**

Noah	188 189	e ela ensinou um pouquinho e um pouquinho tipo assim ela explicou pro povo da sala e ninguém entendeu nada=
Manu	190 191 192	=mas você acha que eles não entenderam por que? não entenderam mesmo porque é difícil ou não entenderam porque eles também não estavam muitos interessados?
Noah	193 194 195 196 197 198 199 200 201 202 203 204 205 206 207 208	ah, professora, tipo assim a gente tinha uma base eu e o Henri a gente conseguia compreender o básico, mas o pessoal não conseguia entender mesmo, a professora explicava de uma forma que o pessoal não entendia mesmo não entendia mesmo, então tinha muitas pessoas que::: assim::: se confundia, muita gente se confundia, tinha que inverter ou não, aí tinha muita gente que perguntava a mim e o Henri porque o Henri também fazia, aí mas todo mundo tirou nota baixa nesse primeiro testinho que ela fez, ela tinha feito tipo uma atividadezinha, todo mundo tirou nota baixa TODO MUNDO aí depois ela saiu, aí veio você aí com você já deu uma melhoria, a nota começou a aumentar já, todo mundo começou a tirar uma nota melhorzinha porque eu acho que você tipo assim, você não ensinou o inglês, aquele inglês que todo mundo ensina padronizado, você não, além de ter ensinado o inglês, você passou mais um pouquinho, você não gente a gente

209	vai pegar um texto em inglês ó segredinho aqui, não traduz
210	palavra por palavra não você lê a palavra toda, você lê a
211	frase todinha, vê::: primeiro vê se está no presente ou
212	passado, está não sei o que, não sei que lá, e depois você
213	vai indo porque se você for traduzir palavra por palavra não vai dar muito certo, lembro até do levantar em inglês <i>get up</i>

Acredito ser relevante mencionar que a professora Amanda iniciou o ano com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio, em fevereiro de 2016, assumindo a vaga através da Gratificação por Lotação Prioritária – GLP. De acordo com o decreto N.º 28.211 de 24 de abril de 2001, artigo. 1º:

Fica a Secretaria de Estado de Educação autorizada a, com a finalidade de suprir carência nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino, autorizar professores em efetiva regência de turma, indicados pelo critério da melhor conveniência ao serviço, a empreenderem ampliação da jornada de trabalho através da Gratificação por Lotação Prioritária – GLP.

Dessa forma, quando um professor concursado é chamado a tomar posse, o professor que está lecionando através de GLP tem que sair desses horários. Nesse caso, eu fui a professora convocada a assumir essa vaga. Assim, Noah inicia esse excerto explicando que a professora “ensinou um pouquinho e um pouquinho”, na linha 188, mas que os alunos não entenderam. Entendo que o aluno usa o diminutivo em relação ao tempo que a professora ficou com a turma, pois eu assumi o primeiro ano, turma de Noah, na segunda quinzena de março, i.e, a professora Amanda ficou com a turma pouco mais de um mês. Logo, ela não teve tempo para ensinar muito, apenas “um pouquinho”.

Quando o aluno diz que os alunos não aprenderam nada, nesse momento lembro de quando os alunos me diziam que não entendiam o que eu falava, e muito frequentemente, eu pensava que era porque não estavam prestando atenção. Assim, tentei conduzir a nossa conversa, levantando uma questão que promovesse reflexão, até mesmo para que pudéssemos pensar sobre nossas vidas na sala de aula. Tento buscar o entendimento de Noah a respeito dos alunos que não aprendem.

No início de sua fala, Noah começa contextualizando, relatando que ele e um de seus colegas de turma da época tinham uma “base”, ou seja, estudavam inglês fora da escola, em um curso de idiomas. Por isso, eles dois conseguiam entender algumas partes da aula, na linha 194 “a gente conseguia compreender o básico”,

mas seus colegas não entendiam as explicações sobre o conteúdo novo, na linha 195, “mas o pessoal não conseguia entender mesmo”. Na sequência de sua narrativa, Noah dá ao seu turno um tom de justificativa, culpabilizando a forma que a professora explicava, linhas 95-96 “a professora explicava de uma forma que o pessoal não entendia mesmo não entendia mesmo”. A repetição é uma forma de enfatizar o ocorrido, o fato de que os alunos não entendiam a explicação da professora. Noah se constrói e constrói Henri não como alunos iguais comuns, mas como alunos que ajudam os colegas, porque ambos fazem curso de inglês, o que dá conhecimento suficiente para além de entenderem a explicação da professora, de ajudar outros alunos, nas linhas 198-199 “aí tinha muita gente que perguntava a mim e o Henri porque o Henri também fazia”.

Apesar de Noah e Henri entenderem um pouco da explicação da aula e ajudarem os colegas, todos os alunos tiraram nota baixa no “primeiro testinho”, linha 200. É provável que o aluno tenha se referido ao teste no diminutivo devido à pouca quantidade de conteúdo, e também por se tratar de uma primeira avaliação, mais simplificada em relação às outras atribuídas ao longo do bimestre, apenas uma atividade avaliativa, linha 201 “ela tinha feito tipo uma atividadezinha”. Entendo também o uso dos diminutivos como uma forma de avaliação encaixada, pois tanto o “testinho” quanto a “atividadezinha” não foram de grande relevância para compor a nota.

Noah utiliza o marcador discursivo “aí” três vezes para dar sequência temporal a sua narrativa na linha 202. Nas linhas 203-204, o aluno apresenta a ação complicadora, você já deu uma melhorada, a nota começou a aumentar já, todo mundo começou a tirar uma nota melhorzinha, e explica o motivo da melhora da nota da turma, atribuindo a maneira com que eu explicava o conteúdo. Na linha 205, o aluno relata que eu não ensinava o inglês que todos os outros professores ensinavam, “padronizado”, linha 206, completa dizendo que eu “passei um pouquinho”, na linha 207. Acredito que o aluno esteja se referindo como inglês padronizado, o ensino da gramática isolado, como por exemplo, o ensino do verbo *to be*. Eu costumava utilizar os textos dos livros, gerando uma discussão prévia sobre o assunto do texto, antes de iniciarmos qualquer explicação sobre gramática, vocabulário ou mesmo

compreensão de texto. Durante as discussões sobre as leituras do livro, meu objetivo era sempre tentar motivar a reflexão sobre as questões levantadas, relacionando-as com a nossa realidade, oportunizando a ampliação dos entendimentos. Envolvendo a todos, para desenvolvimento mútuo, tornando a prática de busca do entendimento sustentável (MILLER *et al*, 2008).

O pouco a mais que o aluno se refere são as técnicas de leitura, tais como, não traduzir palavra por palavra, usar de estratégias de leitura *skimming* e *scanning*, identificar o tempo verbal, o gênero do texto. Apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Inglesa (PCN-LE, BRASIL, 1998), sugerirem o ensino de técnicas de leitura de texto, segundo Noah, era a primeira vez que os alunos tinham contato com tais estratégias, que ele chama de “segredinho”, na linha 208.

Continuamos nossa interação, algumas vezes relembro alguns episódios que aconteciam nas aulas de inglês, conversando sobre alguns colegas da turma, alguns eventos da sala de aula, até que começamos a conversar sobre a falta de interesse de alguns alunos em aprender inglês porque eles não vão viajar. Então, eu pergunto sobre qual era o objetivo que ele tinha ao aprender inglês no início de seus estudos do idioma. Problematizo essa questão, pois busco entender como Noah vê a importância de se estudar inglês além do fato dele querer ser professor. No excerto 11, discutimos essa questão

### **Excerto 11 – A nossa sociedade põe isso na nossa cabeça “eu nunca vou conseguir nada”**

Manu	214 215 216 217 218	mas, olha só, qual é o objetivo hoje de aprender inglês? hoje não porque você quer ser professor de inglês mas quando você está na escola qual é a necessidade de estar estudando inglês? você lembra assim do que você pensava “ah é importante vir pra aula de inglês porque”
Noah	219	estou pensando aqui o motivo
Manu	220	AH não é possível que não tinha
Noah	221 222 223 224 225 226 227 228 229	po cara pra mim naquela época não tinha um motivo não, eu achava interessante porque a gente aprendia... ah me lembrei que a gente aprendia cultura nova, uma língua nova, a gente via que era uma coisa diferente, entendeu? então, eu acho que foi::: tentar melhorar mas muitos brasileiros não têm esses negócios tipo assim aprender inglês pra quê? pra poder sair do país? ele nunca vai sair do país do mesmo, tem gente que pensa assim, ah mas muitos também é por causa da família também “pra que você está aprendendo inglês se você não vai

	230	pra lugar nenhum mesmo?" isso daí eu já acho que é um
	231	problema mais da nossa própria sociedade, a nossa própria
	232	sociedade põe isso na nossa cabeça "eu nunca vou conseguir nada"

Esse excerto 11 não se trata de uma narrativa, mas de uma reflexão feita por Noah que me chamou bastante atenção, porque ele mostra-se bastante consciente do objetivo da língua inglesa ser ensinada nas escolas, nas linhas 223-224 "a gente aprendia cultura nova, uma língua nova, a gente via que era uma coisa diferente, entendeu".

Além disso, percebo que Noah mostra-se muito consciente também sobre os discursos que generalizam, que são veiculados sem nenhuma problematização e que acabam limitando o desenvolvimento, o entendimento e as crenças de um determinado grupo. Nas últimas linhas 230-232, "isso daí eu já acho que é um problema mais da nossa própria sociedade, a nossa própria sociedade põe isso na nossa cabeça "eu nunca vou conseguir nada"", traz exatamente o sentimento de muitos alunos que tive durante o tempo em que lecionei naquela escola. Os alunos queriam terminar o Ensino Médio para trabalhar no *shopping* da cidade ou em alguma rede de *fast food*. Mesmo tentando fazê-los entender que essas alternativas de emprego não eram as únicas e não deveriam ser permanentes, os alunos mostravam-se muito descrentes em um futuro melhor. Ademais, como que eu ou qualquer outro professor poderíamos provar ser diferente a situação, prometer um futuro melhor, se os salários dos educadores estavam atrasados, sem condições de trabalho, desrespeitados, humilhados. Penso ser cruel ter que aceitar que apenas uma ideia "eu nunca vou conseguir nada", linha 232 possa ser tão poderosa a ponto de acabar com uma vida inteira, planos, futuro, perspectiva.

Nossa interação ainda abordou várias questões paralelas ao assunto principal que é o ensino de inglês na escola pública até que voltamos a questão do ensino do verbo *to be* no excerto 12

### Excerto 12 - tem que desafiar o aluno de alguma forma

Manu	233	mas sabe o que pode acontecer também, o Noah, eu acho que o
	234	professor, ele pode acreditar quando ele só dá verbo <i>to be</i> e
	235	ele acredita que o verbo <i>to be</i> é o básico do inglês e que o



	236	aluno não vai avançar no aprendizado se ele não souber o básico
Noah	237 238 239 240	mas só que você se esquece que o básico às vezes é igual a outra coisa entendeu? o básico do inglês é saber o verbo <i>to be and this is</i> é::: tem <i>there is, there are</i> , também tem <i>do</i> ou <i>does</i> , tem o <i>simple past</i> , tem várias coisas
Manu	241	concordo!
Noah	242 243 244 245 246 247 248	então é uma visão errada, o professor tem que pensar “se vocês não aprenderem o verbo <i>to be</i> agora, eu vou passar outra coisa pra você, agora vou passar pra vocês é::: este estes em inglês” tem que desafiar o aluno de alguma forma assim “nossa aquele professor é muito:: tem potencial né ele fala inglês” porque muitos da gente acha que o professor de escola pública acha que ele não fala inglês

Início esse excerto problematizando a crença dos professores de inglês que só ensinam o verbo *to be*. Talvez por acreditarem que para ensinar conteúdos mais avançados, é necessário primeiro que os alunos saibam o verbo *to be*. Surpreende me muito a resposta do aluno, corroborando com a proposição de Allwright e Hanks (2009) de que os praticantes são capazes de se desenvolver como praticantes de aprendizagem. Entre as linhas 237-240, “o básico do inglês é saber o verbo *to be and this is* é::: tem *there is, there are*, também tem *do* ou *does*, tem o *simple past*”, o aluno dá ao seu turno um tom de justificativa sobre quais outros tópicos são considerados básicos, e que poderiam ser ensinados além do verbo *to be*, independentemente se aprenderam o verbo *to be* ou não.

Noah projeta a identidade de um aluno que conhece o idioma, que tem afinidade pela língua, mas percebo também que projeta sua identidade de futuro professor. Por meio de nossa interação, percebo o caráter fluido, incompleto e processual das identidades, algo sempre em transformação (HALL, 2002; MOITA LOPES, 2002).

Além de projetar sua identidade de futuro professor, Noah faz avaliações encaixadas do que ele acredita ser um bom e um mau professor de inglês, partindo de suas crenças sobre o perfil do profissional. Para Noah, um bom professor varia em relação ao conteúdo ensinado, linha 242-244 “o professor tem que pensar “se vocês não aprenderem o verbo *to be* agora, eu vou passar outra coisa pra você”. Um bom professor desafia o aluno, linha 245 “tem que desafiar o aluno de alguma forma”, desafiar o aluno para Noah é abordar conteúdos variados. Ademais, para ser considerado um bom professor de inglês, na

perspectiva do aluno, o docente deve ter domínio da língua, porque conforme Noah, nas linhas 246-248 “porque muitos da gente acha que o professor de escola pública acha que ele não fala inglês”. Dessa maneira, assim como Noah projeta suas identidades, ele também constrói identidades para o que acredita ser característico de um bom professor e de um professor ruim.

Depois de mudanças de enquadres recorrentes em nossa interação, seleciono um último excerto que novamente me chama atenção por mostrar a consciência do aluno em relação à manipulação de informações na sociedade. Noah mostra-se bastante crítico e consciente em relação às ideologias que circulam nos discursos da mídia, representantes do governo e algumas autoridades. Quando eu falo sobre como eu me senti frustrada sobre o comentário de uma colega, de que eu poderia dar aulas de sociologia, Noah discorre

### **Excerto 13 - professora, senão estudar esses alunos vão pro McDonald's**

Noah	249	não mas não encare isso co::mo eu posso explicar pra senhora,
	250	como essa situação naquela época, além de ensinar inglês você
	251	mostrava a realidade da vida, sei lá, você queria que a gente
	252	pensasse, refletisse, estudasse, se dedicasse, conversava
	253	muito com a gente, porque, professora, senão estudar esses
	254	alunos vão pro McDonald's, você sempre falava que o governo
	255	não queria que a gente aprendesse que não queria que a gente
	256	estudasse “ele quer que vocês saibam só isso mesmo, o
	257	básico”, professora, o governo quer que você tenha muitos
	258	filhos porque ele vai te pagar bolsa família, mas pra quê?
	259	pra você ficar nesse cala boca, cala boca, cala boca e cala
	260	boca, eles não querem que você seja um cidadão, que você seja
	261	um homem grande ou que você tenha uma profissão, independente
	262	que você seja um gari ou um advogado, você tem a sua
	263	profissão, você tá ali, você está formado você tem um
	264	diploma, e você sempre falava isso pra gente, fazia a gente
	265	refletir entendeu? e isso funcionou muito comigo

Esse último excerto ilustra a minha relação afetiva com a turma de Noah e dialoga diretamente com a epígrafe dessa dissertação. Noah relembra minhas palavras, meus conselhos e minha reflexões. Nas linhas 250-251 “além de ensinar inglês você mostrava a realidade da vida”, através de nossas reflexões partindo dos textos do livro, nós íamos tecendo relações com a situação que estávamos vivendo, refletindo sobre nossa qualidade de vida, ampliando entendimentos. O

comentário de Noah, na linha 251-253, “você queria que a gente pensasse, refletisse, estudasse, se dedicasse, conversava muito com a gente” corrobora mais uma vez com as proposições de Allwright e Hanks (2009), que afirma que os aprendizes são seres que aprendem e se desenvolvem melhor em um ambiente de apoio mútuo, levando sua aprendizagem a sério. O aluno demonstra que as aulas em que refletimos e nos expressamos são aulas positivas e produtivas. Revelando um pensamento em oposição ao que tive depois de ouvir o comentário de Luna.

Além disso, percebo instâncias de afeto nas palavras de Noah em relação a minha atuação como professora. Ele percebe minhas reflexões como um “querer bem aos educandos” (FREIRE, [1996]2015, p. 138), evidenciando uma linha tênue entre a “seriedade docente e afetividade”, nas palavras do professor Freire ([1996]2015, p. 138). O aluno retoma a crença de que, senão estudar, não haverá expectativa de empregos diferente além de restaurantes de *fast food*, nas linhas 253-254 “professora, senão estudar esses alunos vão pro McDonald’s”. Nas 254-256, Noah relembra minhas palavras, fazendo um discurso direto para externá-las “você sempre falava que o governo não queria que a gente aprendesse que não queria que a gente estudasse “ele quer que vocês saibam só isso mesmo, o básico””. Confesso que ao ouvir Noah falar sobre os dois trechos mencionados acima, encheu-me de orgulho ter tido a oportunidade de ter sido sua professora e penso que meus objetivos como professora de língua inglesa foram alcançados. Pelo menos com Noah, os discursos ideológicos negadores de sonhos, de que fala Paulo Freire (2015), estão sendo problematizados e não apenas internalizados.

Nas linhas 258-259, percebo uma avaliação encaixada negativa, feita através da repetição, a respeito da ação do governo mencionada nas linhas 257-258 “pra você ficar nesse cala boca, cala boca, cala boca e cala boca”. Na sequência de sua reflexão, identifico uma resistência às ideologias cristalizadas e veiculadas nos discursos de alguns grupos, entre as linhas 259-263 “eles não querem que você seja um cidadão, que você seja um homem grande ou que você tenha uma profissão, independente que você seja um gari

ou um advogado, você tem a sua profissão, você tá ali, você está formado você tem um diploma". "Eles" na linha 259, se referindo ao governo.

Dessa forma, entendendo a partir desse excerto que a reflexão, tendo como fio condutor a Prática Exploratória, pode levar os participantes a desenvolver um olhar crítico à realidade em que estão inseridos, na tentativa de entender a qualidade de vida (GIEVE; MILLER, 2006). Além do mais, conforme Moraes Bezerra (2013), as atividades diferenciadas podem ser de suma importância para envolver o aprendiz ao contextualizar o conteúdo. Noah conclui, nas linhas 263-265, sua reflexão, avaliando como positiva a minha atuação como professora que conversa, aconselha e mobiliza reflexão "você sempre falava isso pra gente, fazia a gente refletir entendeu? e isso funcionou muito comigo".

Acredito que além de estar projetando uma identidade de aluno crítico, dedicado, experiente, Noah projeta também sua identidade de futuro professor, refletindo, talvez, como deseja que sua prática docente seja.

Durante à análise das narrativas de Noah, percebi alguns pontos que valem ser destacados. Noah fala bastante sobre seus professores, tanto os da escola antiga quanto os da escola nova. Ele tece várias avaliações a respeito da performance dos docentes ao descrevê-los. Assim, percebo que Noah fornece mais detalhes a respeito dos professores que mais gosta, os quais avalia positivamente em relação aos que avalia negativamente.

Em algumas narrativas, durante nossa interação, Noah omite informações da orientação, muitas vezes não orientando o ouvinte em relação à tempo, lugar, participantes envolvidos, pois alguns assuntos discutidos ao longo de nossa conversa são compartilhados por nós, por nossos esquemas de conhecimento (WALLAT, [1987] 2002) por já termos convivido juntos.

Na próxima seção, apresento as análises da minha interação com Luna, também aluna do primeiro ano.

## **7.5. Nossos entendimentos: conversando com Luna**

Lembro-me bem de Luna na sala de aula. Ela sentava no canto, sempre tímida, com o cabelo rosa, participava do seu jeito calmo e quieto, fazendo as atividades, respondendo em voz alta em alguns momentos e atenta a tudo o que era falado. Às vezes, eu fazia algumas perguntas e apenas sua voz doce ecoava na sala. Percebia sua delicadeza ao vir tirar dúvidas, aos meus olhos parecia uma menina educada, estudiosa, gentil e bastante curiosa.

Mesmo com essa primeira impressão positiva a respeito de Luna, para o professor é difícil ter a percepção do todo, conhecendo exatamente os detalhes de cada aluno, e de saber como esses alunos percebem suas aulas. Como professora, fazia ideia de que estava sendo avaliada pelos alunos, sempre estamos. Por isso eu queria, naquela época, que eles estivessem aprendendo inglês, que eles saíssem da sala de aula satisfeitos porque tinham aprendido vocabulário, alguma estrutura gramatical, tivesse conseguido entender o texto e responder as questões de compreensão de textual. Desejava que eles aprendessem as características do gênero, dominassem as estratégias de leitura e discutissem os assuntos do texto. Objetivos ambiciosos para uma professora de inglês de escola pública, mas comecei a dar aula para aqueles alunos querendo ser diferente e acredito que a maioria dos professores começam com os mesmos propósitos. Sendo ex-aluna de escola pública, conheci as condições do contexto educacional público, e, como professora, confirmaram-se as dificuldades tanto para professores quanto para alunos desempenharem seus papéis.

Conforme já apresentado em outras seções dessa pesquisa, apesar da vontade de ser uma professora, diferente dos professores de inglês que eu tive, de ensinar inglês, de fazer os alunos se sentirem satisfeitos com suas aulas de língua estrangeira, no início eu tinha a sensação de que ainda não sabia como fazer direito. A sensação era de que as aulas saíam do meu controle, mas eu ainda não tinha certeza, afinal ninguém tinha vindo reclamar. Eu não estava conseguindo concluir meu planejamento de uma aula de inglês que eu pensava ser o ideal, como discussão do texto, discussão das questões de compreensão textual, análise da estrutura gramatical e exercício. Até que um dia, depois de liberar os alunos, percebo uma menina querendo falar comigo, em pé, perto da minha mesa, enquanto eu arrumava meu material. Ao olhar para ela

sorrindo, como que uma autorização para que ela se aproximasse, recebi um sorriso delicado de volta e sua voz suave me disse “Professora, você poderia dar aula de sociologia”. Talvez ela tenha dito outras coisas depois, mas acabei não prestando muita atenção, porque me concentrei na primeira frase. O que será que ela queria dizer com aquilo? Será que eu não estava fazendo o meu trabalho adequadamente? Estaria enrolando os alunos e não dando aula? Será que todos os outros alunos percebiam a aula dessa forma? Não tive coragem de perguntar, não me sentia preparada para ouvir o que eu achava que ouviria, então eu sorri nervosa e mais insegura do que já me sentia e tentei responde-la. Não lembro, mas devo ter dado uma resposta sistemática explicando minha falta de formação para lecionar sociologia. Saí da escola sem vontade de voltar. E se todos os outros alunos estivessem percebendo a aula da mesma maneira? Confesso que a ideia me deixou envergonhada e não parei de pensar nessa frase.

Naquele momento, minha preocupação maior era em fazer com que todos os alunos participassem da aula, motivá-los a interagirem comigo, com os colegas, com a aula, envolvê-los na dinâmica das atividades a ponto que pudessem aprender inglês. Mas depois do comentário de Luna, eu não estava mais com essa inquietação, meu desconforto era outro. Como eu poderia dar aulas melhores? Eu queria dar aulas de inglês, então levei esse episódio para minha orientadora, para os grupo de pesquisa da Prática Exploratória que me fizeram entender algumas questões por algumas perspectivas, mas só quem poderia me dizer o porquê das minhas aulas de inglês parecerem como aulas de sociologia era Luna. Por isso, entrei em contato com ela para conversarmos. Identifico nas narrativas de Luna, crenças muito fortes sobre a atitude dos alunos em relação ao processo de aprendizagem na escola pública, por isso, sempre que identificar suas crenças a respeito de seus colegas, eu tento fazer uma quadro para melhor visualização e entendimento. Ela também faz muitas avaliações durante toda a interação, não somente à conduta dos alunos, mas a respeito de suas experiências em geral na escola pública. Além de Luna, tive mais dois participantes nessa interação, nos ajudando a ampliar os entendimentos, sua mãe e Vinny, colega de turma de Luna e também meu ex-aluno.

Mesmo que todos os participantes desse encontro tenham falado sobre seus entendimentos, para essa dissertação, limitei-me apenas aos entendimentos de Luna. Assim, como eu não tinha certeza de que ela tinha estudado a vida inteira em escola pública, eu inicio nossa conversa pedindo para que ela conte um pouco sobre sua experiência como aluna, ao mesmo tempo que tento quebrar o gelo e deixá-la o mais confortável possível.

Durante nossa interação, fiquei bastante surpresa com as opiniões fortes de Luna. Nunca poderia imaginar que aquela menina doce e delicada fosse tão segura a respeito de suas crenças. Logo no início da interação, percebo que ela entende o propósito do meu convite e, sem nenhuma dificuldade, se alinha ao enquadre proposto que é uma conversa exploratória reflexiva. Assim, além de responder a minha pergunta, ela vai além, fazendo considerações sobre suas impressões a respeito da escola pública. Mesmo porque descubro que o primeiro ano do Ensino Médio foi o seu primeiro ano em uma escola pública, justamente o ano em que fui sua professora de inglês.

Ao fazer as transcrições percebo que Luna faz muitas avaliações durante nossa conversa, sem narrar longas histórias. Por isso, para fazer as análises dessa interação conto com o arcabouço teórico das pequenas histórias (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008), visto que são as avaliações que surgem dessas pequenas narrativas que encontro os elementos que me ajudam a entender os meus *puzzles*.

### Excerto 1 – Eu acredito que os professores têm a capacidade de ensinar

<b>Manu</b>	1	então, eu queria que você me contasse primeiro se
	2	você estudou a sua vida inteira em escola pública=
<b>Luna</b>	3	=não foi a vida inteira, eu comecei a estudar em
	4	escola pública a partir do primeiro ano do ensino
	5	médio e eu fiquei assim um pouco chocada porque em
	6	escola particular não se sabe tanto, mas sabe-se
	7	alguma coisa, mas na escola pública tipo os alunos
	8	são bem perdidos tanto na questão de falar quanto em
	9	questão de entender também, é uma coisa precária e:::
	10	isso é uma coisa que de certa forma me decepciona
	11	porque eu acredito que os professores têm a
	12	capacidade de ensinar, mas a falta de interesse dos
	13	alunos é muito maior do que qualquer vontade que o
	14	professor tenha de ensinar e às vezes os alunos por
	15	serem a maioria acabam ganhando do professor, né? mas
	16	é basicamente isso, tipo eu não estudei a minha vida

	inteira em escola pública
--	---------------------------

Luna inicia sua pequena narrativa (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008) já fazendo um resumo para o ouvinte a respeito de sua experiência escolar, de que não foi unicamente na escola pública, na linha 3. Ainda na linha 3-4, ela orienta os participantes a respeito do local e de quando o que vai narrar aconteceu “em escola pública a partir do primeiro ano do ensino médio”. Logo, na sequência, apesar de não se estruturar como uma narrativa laboviana, Luna faz algumas avaliações sobre o estudar na escola pública. Na linha 5, ela faz uma avaliação encaixada sobre suas impressões ao estudar na escola pública “fiquei assim um pouco chocada”. Na linha 7, “os alunos são bem perdidos”, ela avalia os alunos oriundos de escola pública como alunos “perdidos”. Na linha 9, percebo uma suspensão da pequena narrativa quando Luna faz uma avaliação externa da situação que encontra na escola pública “é uma coisa precária”. Nas linhas 15-16, identifico a coda de sua narrativa, momento em que Luna nos traz de volta ao tempo presente da interação.

Percebo também que Luna não apenas responde, mas inicia uma sessão de reflexão sobre como se sentiu assim que ingressou na escola pública, deixando claro na linha 5 o seu sentimento a respeito da diferença em relação aos alunos “fiquei assim um pouco chocada”. Nas linhas 5-8, ela explica porque fica “chocada”, fazendo uma comparação sobre os alunos das escolas particular e pública. Para Luna, os alunos da escola particular sabem alguma coisa enquanto os da escola pública “são perdidos”, entendo que a aluna queira dizer que a maioria dos alunos têm dificuldades em falar e entender explicações. Na linha 9, ela define a situação dos alunos da escola pública como “precária” e revela seu sentimento de decepção diante de tal situação. Nas linhas 10-11, ela diz que acredita na capacidade dos professores, mas ressalta que a falta de interesse dos alunos, nas linhas 11-12 é o que impede o professor a fazer seu trabalho.

Logo nesse primeiro excerto, ela aciona a identidade de uma aluna perceptiva e consciente sobre o que acontece não somente na sala de aula, no micro, mas como também no macro da escola. Percebo também a crença da aluna sobre como o



processo de ensino-aprendizagem acontece. Para ela é preciso ter interesse por parte dos alunos, pois não adianta os professores serem qualificados se os alunos não fizerem a sua parte. Luna também deixa claro que acredita que, pelos alunos serem a maioria, a falta de interesse acaba influenciando na vontade de ensinar do docente, prejudicando, assim, a qualidade das aulas. Dessa forma, entendo que Luna aponta como um grande problema a falta de interesse dos alunos em aprender, que influencia na motivação dos professores, e conseqüentemente não conseguem usar toda a capacidade para promover aulas eficazes, afetando assim a qualidade da educação. Para melhor entendimento, faço um quadro para ilustrar as crenças de Luna a respeito do aluno de escola pública

**Quadro sobre crenças - 1**

<b>Crenças de Luna sobre alunos de escola pública</b>	
<b>Fragmento da interação</b>	<b>Traduzindo a crença</b>
[...] <i>em escola particular não se sabe tanto mas se sabe alguma coisa</i> [...] (L. 5-6)	Na escola particular, os alunos sabem um pouco mais do que os alunos na escola pública.
[...] <i>mas na escola pública os alunos são bem perdidos tanto na questão de falar quanto na questão de entender</i> [...] (L. 7-8)	Na escola pública, os alunos ficam perdidos, não têm orientação, não sabem falar e nem compreendem as explicações.
[...] <i>a falta de interesse dos alunos é muito maior</i> [...] (L. 11-12)	Na escola pública, os alunos são desinteressados.
[...] <i>por serem a maioria acabam ganhando do professor</i> [...] (L. 14-15)	Por serem em maior número do que de professores, acabam influenciando negativamente à prática docente.

Na sequência de nossa interação, já que Luna estudou tanto em escola particular quanto em escola pública, peço para que ela compare as aulas de inglês no excerto 2

### **Excerto 2 – O aluno de escola pública não quer estudar**

<b>Manu</b>	17 e como você vê as aulas de inglês, se você puder 18 comparar, do colégio particular e da escola pública?
<b>Luna</b>	19 eu acho que a matéria ainda é a mesma, não foge, 20 porém eu acho que o professor tem que se segurar 21 muito pela falta de conhecimento dos alunos, tipo:: 22 não adianta o professor querer correr com a matéria 23 ou querer ensinar um pouco mais do que seja o 24 trabalho dele porque o aluno da escola pública não 25 quer estudar, tipo não tem o conhecimento e ele se 26 auto julgam como "burros" e por isso só já basta e 27 eles mesmo não querem nada, entendeu? mas::< é isso

Mais uma vez, Luna não faz uma narrativa que se alinha à estrutura canônica de narrativa, mas ainda assim percebo uma avaliação encaixada não somente sobre a prática dos alunos de escola pública, mas também sobre a autoestima, nas linhas 25-27 “ele se auto julgam como “burros” e por isso só já basta e eles mesmo não querem nada, entendeu?”

Luna aciona a identidade de uma aluna conhecedora das duas realidades e começa a tecer sua reflexão. Na linha 19, ela diz que a matéria é a mesma, que a diferença é ainda na atitude dos alunos que reflete diretamente na prática do professor. Nas linhas 20-21, Luna diz que a falta conhecimento prévio para que o aluno consiga acompanhar as aulas é uma questão, pois mesmo, o professor queira dar aulas de qualidade, abordando o conteúdo proposto pelo currículo mínimo que os alunos teriam dificuldade em acompanhar. Na linha 23, “ensinar um pouco mais do que seja o trabalho dele”, a aluna afirma entender o porquê o professor limita a sua atuação na sala, ao invés de valer-se de toda a sua habilidade e competência, acaba se limitando aos mesmos procedimentos porque o aluno de escola pública não quer aprender.

Além disso, nas linhas 24-25, Luna justifica a limitada atuação do professor devido ao querer dos alunos “o aluno da escola pública não quer estudar, tipo não tem o conhecimento”, estabelecendo uma relação de causa-consequência. Entretanto, nas linhas 25-26, a aluna revela que os alunos se auto julgam como “burros” e que não “querem nada”. Apesar de Luna deixar bem clara sua crença de que a culpa de toda a mazela da qualidade de ensino da escola pública está na atitude dos alunos, sem mesmo problematizar outras questões que se encontram no nível micro, eu entendo que as crenças desses alunos, considerados como quem não “querem nada”, já foram afetadas por vários discursos naturalizados e nunca problematizados na escola onde frequentam. Pela fala de Luna, percebo que esses alunos têm a autoestima abalada, pois se auto classificam como menos capazes. Ademais, essa auto-avaliação depreciativa faz parte das crenças dos alunos e segundo Aragão (2010, p. 175), “as crenças influenciam a maneira como nos auto-avaliamos como estudantes”. Novamente, tento fazer um quadro para melhor visualização das crenças de Luna a respeito dos alunos de escola pública

### Quadro sobre crenças - 2

Crenças de Luna sobre alunos de escola pública	
Fragmento da interação	Traduzindo a crença
[...] a matéria ainda é a mesma [...] o professor tem que se segurar muito pela falta de conhecimento dos alunos [...] (L. 19-21)	Os alunos não têm condições de acompanharem as aulas por falta de conhecimento prévio.
[...] o aluno de escola pública não quer estudar, tipo não tem conhecimento [...] (L. 24-25)	Os alunos escolhem a opção de não estudar e ficam sem o conhecimento.
[...] se auto julgam como "burros" (L. 25)	Os alunos se autodenominam como incapazes de aprender e se desenvolver. Auto-estima, são submetidos a discursos que naturalizam e homogeneizam as identidades de alunos desse contexto.
[...] eles não querem nada [...] (L. 26)	Os alunos não querem aprender, não querem estudar, não querem usufruir dos benefícios da educação, tais como, um futuro melhor.

Como mediadora do encontro e com o objetivo de promover uma reflexão sobre o período em que eu dava aula para o primeiro ano, eu tento lembrá-la de uma APPE feita com a turma dela. Estávamos estudando as estruturas "I love", "I don't love", "I like", "I don't like", "I hate", "I don't care". No livro havia um exercício em que os alunos tinham que escrevê-las para alguns objetos ou celebridades. No fim da atividade, pedi para que os alunos escrevessem como eles se sentiam em relação às aulas de inglês e explicassem o porquê. Depois, levei as APPES para a sala para que pudéssemos conversar sobre as respostas. Nesse momento de minha interação com Luna, eu tento lembrar algumas respostas dos colegas dela para que pudéssemos aprofundar um pouco nossa reflexão e ampliar nossos entendimentos, fazendo uma relação com que Luna mencionou no excerto 2

### Excerto 3 – Eles não têm uma visão mais ampla do que eles podem ser na vida

<b>Manu</b>	28	eu lembro que a gente fez uma tarefa em que você
	29	tinha que avaliar a aula de inglês, lembra? gosta ou
	30	não gosta? e aí quando eu trouxe as respostas pra a
	31	gente fazer aquela discussão alguém falou assim "ah,
	32	se não se interessar, se não estudar vai dar
	33	McDonald's", no sentido de que se você não estuda não
	34	tem outra alternativa de emprego pra você, você vai
	35	ter que trabalhar em <i>fast food</i> ou em <i>shopping</i> , eles
	36	falavam muito de <i>shopping</i> mesmo "e vai todo mundo
	37	terminar em <i>shopping</i> , não tem outro jeito", isso é
	38	muito ruim, agora eu me pergunto assim: o que faz o
	39	aluno da escola pública pensar dessa maneira?
<b>Luna</b>	40	eu acho que::: (. ) eu não sei::: eu não sei muito bem,

	41	eu acho que pelo lugar onde eles moram, porque
	42	geralmente quem estuda em escola pública é quem não
	43	tem uma condição financeira de pagar uma escola
	44	particular, eu acho que pelo local onde eles moram eu
	45	acho que eles não veem ninguém tendo muito futuro na
	46	vida† e como a escola pública é o máximo de lugar que
	47	eles têm e que eles conhecem de estudar, eu acho que
	48	eles não têm uma visão mais ampla do que eles podem
	49	ser na vida, eu acho que isso acaba limitando muito
	50	as pessoas na escola pública, essa falta de visão do futuro mesmo
<b>Manu</b>	51	baixa autoestima?
<b>Luna</b>	52	é†

Tento entender o porquê dos alunos se auto-avaliarem como incapazes de estudar e terem melhores oportunidades. Luna é um pouco hesitante no início de sua resposta, com alongamentos de vogais e pausa na linha 40, e mesmo afirmando que não sabe responder, ela arrisca uma reflexão e acaba fazendo uma avaliação negativa a respeito do lugar onde grande parte dos alunos que estudam em escola pública moram, na linha 41 “eu acho que pelo lugar onde eles moram”. Luna atribui à falta de interesse dos alunos à cultura criada no local de origem, ela relaciona o fato de estudarem em escola pública com falta de condições financeiras de morar em um lugar onde os alunos possam ter referências, nas linhas 44-45 “eu acho que pelo local onde eles moram eu acho que eles não veem ninguém tendo muito futuro na vida”. Nas linhas 45-47, Luna entende que a escola pública é a única referência para o aluno, lugar que poderia contribuir positivamente por ser um espaço educacional “e como a escola pública é o máximo de lugar que eles têm e que eles conhecem de estudar”. Por fim, nas linhas 47-50, ela expressa sua crença de que os alunos da escola pública têm uma visão limitada, influenciados pelas condições as quais estão inseridos, e por isso, acabam se limitando, limitando suas expectativas em relação ao futuro. Talvez pela escola não problematizar discursos naturalizados, os alunos acabem por internalizar esses discursos que veiculam ideologias que acabam com sua autoestima e esperanças de uma vida melhor e diferente das opções que eles já conhecem.

Além disso, identifico ainda nas linhas 47-50, uma coda avaliativa, pois ao mesmo tempo em que Luna finaliza sua narrativa, voltando ao momento presente de nossa interação, ela também avalia mais uma vez baseada no comportamento e nas

atitudes dos alunos de escola pública “eu acho que eles não têm uma visão mais ampla do que eles podem ser na vida, eu acho que isso acaba limitando muito as pessoas na escola pública, essa falta de visão do futuro mesmo”. Na tentativa de melhor visualizar as crenças de Luna, tento organizá-las em um quadro

**Quadro sobre crenças - 3**

<b>Crenças de Luna sobre alunos de escola pública</b>	
<b>Fragmento da interação</b>	<b>Traduzindo a crença</b>
[...] <i>o lugar onde eles moram</i> [...] (L. 41)	Os alunos moram em lugares desprivilegiados que influenciam suas atitudes.
[...] <i>quem estuda em escola pública é quem não tem uma condição financeira de pagar escola particular</i> [...] (L. 43-44)	Os alunos que estudam na escola pública não tem dinheiro para pagar escola particular.
[...] <i>pelo local onde eles moram eu acho que eles não veem ninguém tendo muito futuro na vida</i> [...] (L. 44-45)	Os alunos não têm referências positivas a serem seguidos no lugar onde moram.
[...] <i>escola pública é o máximo de lugar que eles têm e que eles conhecem</i> [...] (L. 46-47)	Os alunos não têm muitas opções de referências positivas que influenciem em suas atitudes, limitando-se apenas à escola pública.
[...] <i>não tem uma visão mais ampla do que eles podem ser na vida</i> [...] (L. 47-48)	Os alunos têm uma visão limitada sobre suas capacidades e possibilidades.
[...] <i>falta de visão do futuro</i> [...] (L. 50)	Os alunos não têm perspectivas sobre o futuro.

Durante nossa interação, Luna fez várias narrativas sobre situações vividas na escola pública, por ela e por seus colegas, que comprovam as suas crenças da ação prejudicial e limitadora desse contexto. Luna estava narrando sobre um trabalho que fez na escola, o qual, de acordo com ela, passou dias fazendo, planejando e executando, enquanto seus colegas não deram tanta importância. No dia da apresentação, ela percebeu que seu trabalho era melhor do que os trabalhos dos outros grupos, mas que recebeu a mesma nota que os demais. Nesse momento, Luna relata como funciona o sistema de trabalhos em grupo na escola, fazendo uma avaliação encaixada negativa a respeito, visto que geralmente apenas os representantes de cada grupo se preocupam em fazer os trabalhos, enquanto o restante do grupo apenas coloca seus nomes. Segundo ela, os professores estão cientes desse mecanismo, mas não se importam muito, porque segundo ela, o que importa para os professores é que todos os alunos sejam aprovados para que ele não seja questionado na escola sobre reprovações. Na tentativa de entender o que a aluna pensava sobre isso, sobre o papel e a posição do professor, que a meu ver acaba

sendo pressionado pelo sistema, oprimido e privado da liberdade de tomar decisões conforme as necessidades, questiono sobre os critérios de avaliação do professor que atribuiu a mesma nota para todos os trabalhos, no excerto 4

#### Excerto 4 – Ali todo mundo tem condições, sabe?

<b>Luna</b>	53 54 55 56 57 58 59 60 61 62	sim, porque a professora pediu para a gente fazer a representação de um DNA, aí o DNA tem a fita mãe, a fita filha, tem adenina e adenina que são as bases hidrogenadas, um monte de coisa aí a gente foi, pesquisamos um monte de foto na internet, a gente viu qual era o trabalho que ia ficar mais bonito, a gente fez, a gente conseguiu representar muito bem a imagem que a gente tinha visto e ti::po o nosso trabalho a pesar de ter sido o melhor, a gente não recebeu uma pontuação diferente das outras pessoas que não tiveram o mínimo de cuidado para fazer o trabalho
<b>Manu</b>	63 64	e o que você pensa sobre isso? que o professor não tem critério de avaliação?
<b>Luna</b>	65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78	assim, eu entendo o lado do professor porque ele também não pode exigir muito, na verdade ele pode, mas não adianta ele exigir algo de alguém que não está interessado naquela matéria ou em estudar em si, só quer a nota eu acho que pra o professor é muito mais válido só dar a nota pra depois não ter que ficar com aqueles alunos na recuperação, que vai ser um alívio pra o professor e tipo é entendível, mas assim pra mim fica um pouco chato porque como eu quero sempre dar o máximo que eu po:::sso, fazer as coisas direito, ali todo mundo tem condição sabe? a coordenação agora eles estão dando um cartaz se o aluno não tiver dinheiro pra comprar uma cartolina pra fazer trabalho [eles estão dando
<b>Manu</b>	79	[que legal↑

Luna inicia sua narrativa sobre o trabalho realizado na escola, e nas linhas 60-62, identifico uma coda avaliativa “a gente não recebeu uma pontuação diferente das outras pessoas que não tiveram o mínimo de cuidado para fazer o trabalho”. Apesar de terem se dedicado e terem alcançado um resultado acima da média da turma, de acordo com o ponto de vista de Luna, o trabalho dela merecia uma avaliação superior à recebida, pois os colegas não tiveram a mesma dedicação e cuidado na execução da tarefa, e receberam a mesma nota. Luna diz entender a posição do professor, justificando com o argumento de que o docente não pode exigir muito de alunos que não estão interessados. Novamente, ela culpabiliza o

aluno, a falta de interesse pelas matérias, por aprender, nas linhas 65-68. Ela valida a atitude do professor, nas linhas 68-71, “só quer a nota eu acho que pra o professor é muito mais válido só dá a nota pra depois não ter que ficar com aqueles alunos na recuperação”. Talvez, a aluna pense que seja um investimento de tempo desnecessário reter o aluno na recuperação uma vez que ele não estava interessado na matéria antes; portanto, não estaria interessado em se recuperar em qualquer outro momento. Em contrapartida, nas linhas 62-65, introduzida pela adversativa “mas” ela expressa uma ideia que vai contra o que acabara de falar “mas assim pra mim fica um pouco chato porque como eu quero sempre dá o máximo que eu po:::sso, fazer as coisas direito, ali todo mundo tem condição sabe”. Apesar de ter dado suporte à atitude do professor de atribuir notas igual para desempenhos diferentes, a aluna relata ficar um pouco desapontada, pois ela se dedica, tentar realizar as tarefas conforme as regras, mas não vê o retorno de seus esforços.

Percebo, no excerto 4, que Luna aciona a identidade de uma aluna dedicada, esforçada, que sempre tenta fazer o que os professores pedem e, ao mesmo tempo, uma aluna compreensiva em relação à situação vivida pelos professores. Na linha 75, Luna afirma que todos os alunos são capazes de se esforçarem e se desenvolverem, mas que, novamente, a falta de interesse por parte dos discentes, acaba limitando suas ações. Tais atitudes influenciam a prática docente e a prática docente acaba limitando a atitude do alunos que não veem interesse em se dedicar porque não haverá consequências positivas, que por fim regem todo o sistema educacional da escola pública. Novamente, apresento um quadro ilustrativo das crenças de Luna a respeito do aluno de escola pública

**Quadro sobre crenças - 4**

<b>Crenças de Luna sobre alunos de escola pública</b>	
<b>Fragmento da interação</b>	<b>Traduzindo a crença</b>
[...] <i>alguém que não está interessado [...] em estudar em si, só quer nota [...] (L. 67-68)</i>	Os alunos não estão preocupados em aprender, só querem a nota independente do processo educacional.
[...] <i>ali todo mundo tem condição, sabe? [...]</i>	Os alunos têm capacidades de serem melhores do que estão sendo.

Durante a nossa interação, Luna segue narrando exemplos de situações que evidenciam que os alunos não estão interessados e que os professores se esforçam para tentar ensinar, mas a falta de colaboração dos alunos prejudica o processo. Questiono sobre a importância e relevância das aulas de inglês nesse contexto, visto que é uma disciplina considerada menos importante no rol das disciplinas escolares. Luna relata que os alunos consideram a aula chata. Com a intenção de ampliar os entendimentos, eu devolvo a pergunta no excerto 5

### Excerto 5 – Eles ficam sempre tentando jogar a culpa no professor

<b>Manu</b>	80	por que você acha que eles pensam que o inglês é chato?
<b>Luna</b>	81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116	porque não é uma aula que interessam eles tipo assim os meninos são obcecados por jogar futebol na educação física, se o professor entra na aula pra falar sobre a Copa "ah lá vem professor chato falar um monte de bosta, lá vem o professor que é legal na quadra, mas é um chato dentro da sala de aula" tipo "como vocês querem aprender a matéria de verdade se vocês não leem, se vocês não prestam a atenção na aula e se vocês tem dúvida, vocês nunca perguntam nada pra o professor, você vem pedir logo a resposta pra mim" isso aqui aula de inglês não faz diferença pra mim porque eu faço curso, mas pra eles que não têm nada e que alegam que não tem dinheiro nem pra pagar uma blusa, imagina um curso, porque não aproveitar o que eles tem? a professora que a gente tem ela tenta falar inglês com a gente, mas você olha assim pra os alunos estão fazendo bolinha de papel com o texto que ela deu e jogando um no outro, ela deu pra a gente quatro textos e ela falou "olha, esse bimestre eu vou trabalhar com vocês esses quatro textos" os alunos nem lembravam nem o que era aquilo era pro bimestre inteiro já jogaram fora, já rabiscaram a folha, desenharam e mandaram de cartinha pra o outro colega, fico tipo "mano, vocês mesmo não cuidam nem do material de vocês e nada e tipo depois vocês reclamam que o professor que é ruim, que o professor não dá aula e quando o professor fica sentado na cadeira "ah porque como é que eu vou fazer uma prova se ele não me ensinou nada", sendo que quando o professor está disposto a explicar alguma coisa você não queria entender nada" então é uma coisa assim que eu fico porque não entendo que isso que está acontecendo e só uma consequência da atitude que tem dentro de sala de aula e eles ficam sempre tentando jogar a culpa no professor e eu falo "não, o professor não tem culpa" tipo eu não sei se você se lembra da Rafaela?



<b>Manu</b>	117	Sim
-------------	-----	-----

No excerto 5, identifico muitas avaliações feitas por Luna em relação às suas experiências na escola pública. Nas linhas 81-82, Luna relata a falta de interesse dos colegas pelas aulas de inglês, visto que os meninos são “obcecados” por jogar futebol. Percebo um tom depreciativo na palavra utilizada para descrever o sentimento dos alunos em relação ao esporte, pois “obcecado” no sentido figurado é algo que obscurece o entendimento. Assim, reforçando sua crença de que o aluno de escola pública não tem perspectiva de futuro. Nas linhas 74-76, Luna utiliza o discurso relatado direto como uma forma de avaliação negativa sobre a prática dos colegas em relação à aulas de educação física mais teóricas “ah lá vem professor chato falar um monte de bosta, lá vem o professor que é legal na quadra, mas é um chato dentro da sala de aula”.

Nesse excerto, Luna aciona a identidade de aluna dedicada, responsável e interessada mais uma vez. Isso é trazido para a interação quando utiliza o discurso relatado, como forma de avaliação encaixada e também para enfatizar não o que ela realmente diz aos colegas, mas o que ela pensa a respeito e talvez gostaria de falar, orientando os outros alunos, diante da atitude descompromissada deles. Dessa forma, tece uma avaliação negativa sobre a conduta dos demais alunos, nas linhas 86-90 “como vocês querem aprender a matéria de verdade se vocês não leem, se vocês não prestam a atenção na aula e se vocês têm dúvida, vocês nunca perguntam nada pra o professor, você vem pedir logo a resposta pra mim”. Luna deixa claro sua crença de que os alunos não se interessam por aulas na sala de aula, como aulas tradicionais. Os alunos se interessam pela aula que acontece na quadra, porque gostam de jogar futebol. Mesmo sendo a aula de educação física, quando ela acontece na sala de aula, os alunos não se interessam e acham a aula “chata”.

Luna tenta explicar que o fato dos alunos acharem a aula chata não acontece apenas nas aulas de inglês, mas até em aulas que eles gostam, como as de educação física. Mais uma vez, ela vê a falta de interesse dos alunos como um problema para o desenvolvimento mútuo, para uma atuação melhor do professor, ou seja, para um bom

funcionamento do sistema educacional, no seu ponto de vista. Luna não problematiza na possibilidade da escola ser mais acolhedora para os alunos, uma escola com mais diálogo, para que os professores não tenham esse tipo de reação dos alunos na avaliação dos trabalhos.

Nas linhas 92-94, “mas pra eles que não têm nada e que alegam que não tem dinheiro nem pra pagar uma blusa, imagina um curso, porque não aproveitar o que eles tem?”, Luna problematiza, fazendo uma avaliação externa, pois suspende o fluxo da narrativa, sobre o fato dos alunos não terem condições financeiras de fazer um curso de inglês e de não aproveitarem as aulas que têm na escola, remetendo a uma questão moral, sobre como deveria ser/acontecer. Na verdade, acredito que como já foi discutido nos excertos 3 e 4, a crença que permeia o grupo de alunos da escola pública é de que são desfavorecidos em relação aos alunos de rede particular. Os alunos de escola pública não têm muita perspectiva sobre o futuro porque essas questões sociais não são problematizadas nas aulas ou talvez não são abordadas de uma forma que alcance os alunos. Assim, eles acabam se vendo na posição de aceitar seu futuro de trabalhar no *shopping* ou em restaurantes de *fast food*, e para esses empregos não há a necessidade de se esforçar muito na escola.

Luna continua exemplificando, nas linhas 94-103, o comportamento dos alunos em relação às aulas, reforçando a sua crença de que os alunos não estão interessados em aprender. Nas linhas 103-110, Luna novamente utiliza o discurso relatado, fazendo uma avaliação encaixada negativa, para expressar o que fala ou que talvez tenha vontade de falar para os colegas diante da falta de interesse. Luna parece estar sempre entendendo o lado do professor e os defendendo. Nesse excerto, fica evidente que ela entende que os alunos falam que eles são reprovados porque os professores não explicam o conteúdo. Para Luna, a perspectiva dos outros alunos em relação à situação vivenciada é que os professores são responsáveis pelo seu fracasso. Para ela, a atitudes dos alunos é que os leva ao fracasso, na verdade, não afetando apenas os que têm falta de interesse, mas todos, inclusive Luna, que procura sempre seguir as regras.

Nas linhas 110-115, Luna relata que não entende o comportamento dos alunos, e que discorda quando os colegas culpam o professor. Ela expressa sua avaliação

encaixada negativa com discurso relatado, legitimando seu argumento, de que o professor não é o responsável pelo fracasso do processo ensino-aprendizado.

Segue um quadro que sumarizam as crenças de Luna a respeito dos alunos de escola pública

**Quadro sobre crenças - 5**

<b>Crenças de Luna sobre alunos de escola pública</b>	
<b>Fragmento da interação</b>	<b>Traduzindo a crença</b>
[...] <i>não é uma aula que interessam eles</i> [...] (L. 81)	Os alunos não se interessam por aulas expositivas tradicionais.
[...] <i>pra eles que não têm nada e que alegam não ter dinheiro</i> [...] (L. 92-93)	Os alunos não têm nada e não aproveitam as poucas oportunidades que têm, que são as aulas da escola pública.
[...] <i>eles ficam sempre tentando jogar a culpa no professor</i> [...] (L. 113-114)	Os alunos responsabilizam o professor pelos seus fracassos e frustrações na escola.

Continuamos conversando e tento dar um certo suporte aos argumentos de Luna, de que realmente os professores das escolas pública são muito competentes,

### **Excerto 6 – ... e é muito legal ter isso assim na minha cara e eu não pagar nada**

<b>Manu</b>	118	tem os melhores professores, né?
<b>Luna</b>	119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129	por exemplo nosso professor de história ele fala alemão, inglês e português ele chega lá e se a gente escreve alguma coisa errada ele conserta, porque ele entende e tipo, se o cara é de história e ele consegue falar sobre outros assuntos, poxa, esse cara tem uma cultura, ele tem um histórico muito grande e tipo tem palavreados e gírias que ele fala com a gente em francês e em inglês e tipo a gente fica até um pouco espantado no começo, mas depois ele explica o que é e acaba sendo uma matéria que passa de ser história entendeu? mas é muito legal e [ele não é o único]
<b>Manu</b>	130	[acrescenta sim]
<b>Luna</b>	131	ele não é o único que está ali e que sabe fazer isso
<b>Manu</b>	132 133	não está ali só pra ensinar aquela história assim, é aquela história assim, dar uma visão panorâmica
<b>Luna</b>	134 135 136 137 138 139	sim, tem muitas coisas que ele chega na nossa sala e eu chego eu converso com ele em inglês sobre história sabe? é uma coisa que eu aprendo história e inglês ao mesmo tempo igual ele já fez curso ele viaja pra fora ele está sempre praticando o inglês dele e é muito legal ter isso assim na minha cara e eu não pagar nada

Luna inicia esse excerto não somente propondo um perfil identitário de professor que ela admira, utilizando o professor de história que tem agora como exemplo. Ele não se limita a ensinar história e sabe vários idiomas. Ao mesmo tempo faz uma avaliação encaixada positiva desse professor através da descrição do docente, na linha 120. Luna descreve o professor de história como um profissional que sabe e compartilha muito mais do que apenas história. Ele corrige erros de português (linha 121), ele fala de outros assuntos (linha 123), ele tem cultura (linha 124), tem vocabulário variado (linha 125), utiliza gírias em outros idiomas, (linha 115). Na perspectiva de Luna, o professor de história é um exemplo de professor e referência, visto que ele consegue ultrapassar os limites de sua matéria.

Dessa forma, Luna ratifica que quanto mais opções de fontes de conhecimento mais oportunidades de aprender os alunos têm. A reflexão de Luna caminha no sentido das proposições sobre aprendizagem (ALLWRIGHT; HANKS, 2009), pois ela tem consciência de como ela se desenvolve melhor, além de levar o aprendizado a sério quando se coloca como uma aluna dedicada, que realiza todas as tarefas solicitadas pelos professores, quando aconselha os colegas.

No início do terceiro turno, do excerto 6, as linhas 134-139, Luna faz uma pequena narrativa relatando em como se sente privilegiada porque ela consegue praticar inglês, discutindo assuntos de história. Então, ao mesmo tempo que aprende uma disciplina, ela consegue praticar a outra. A forma de aprendizagem que Luna se refere é aquela que ultrapassa os limites de cada disciplina. Para ela, o processo de conhecimento está além das aulas específicas de cada matéria.

Novamente com a intenção de promover uma reflexão sobre a necessidade das aulas de inglês na escola pública, eu relembro algumas respostas das APPES realizadas quando eu ainda era professora de Luna. Algumas respostas que mostram uma perspectiva utilitária do inglês foram “pra quê vamos estudar inglês se não vamos viajar?”; “até pra ser UBER precisa de inglês”; “pra passear com o cachorrinho na zona sul precisa de inglês”; “taxista bilíngue ganha mais”; “telemarketing bilíngue tem salário maior”, tento problematizar a importância de se aprender o idioma com a realidade das aulas de inglês que os alunos têm na escola pública. Porque mesmo reconhecendo a importância da língua para uma futura profissão, viajar, realizar alguma prova, muitos

alunos não confiam no sistema de ensino de língua estrangeira da escola pública. Ainda permeia entre quem tem interesse em aprender um idioma, a crença de que só é possível aprender a falar qualquer língua em cursos de idiomas. Por não acreditarem ser possível aprender línguas na escolas, muitos alunos optam por não dar tanta importância para as aulas de inglês ou de espanhol. Crença que se baseia no fato de que saber um idioma é ser capaz de falar esse idioma.

Quando inicio a discussão, não penso em uma comparação entre o ensino de inglês na escola pública e na escola privada. Pensei no descrédito que há no ensino de língua inglesa no sistema educacional público apenas. Quis sugerir que a falta de interesse dos alunos talvez seja consequência de um sistema quebrado que não funciona e não convence. Por ter tido a experiência de estudar em ambos os sistemas educacionais, Luna faz uma comparação entre o sistema público e o privado no excerto

7

### Excerto 7 – Não vi diferença nas aulas, mas sim nos alunos

<b>Manu</b>	140 falta perspectiva também, quando eu levei pra vocês 141 as respostas das APPES que vocês tinham escrito, 142 muitas pessoas falavam assim "mas pra quê inglês? a 143 gente nem vai viajar professora, pra quê vamos 144 aprender inglês? não vamos viajar", aí alguém falou 145 assim "mas até pra ser UBER você precisa de inglês, 146 pra passear com o cachorrinho você precisa saber 147 falar inglês, às vezes, na zona sul" aí alguém falou 148 "meu pai é taxista, ele precisa de inglês, 149 telemarketing bilíngue ganha mais", mas são poucos 150 que veem essa importância do inglês e::: aí eles 151 falam mesmo "mas também professora, inglês em escola 152 pública? a gente não vai aprender na escola pública, 153 não tem condições de aprender em uma escola pública
<b>Luna</b>	154 mas eu acho que isso também é uma cabeça muito 155 pequena, porque eu já estudei tanto em escola pública 156 quanto em escola particular e não vi diferença nas 157 aulas, mas sim nos alunos, vamos supor: eu estou 158 fazendo um curso agora, mas muita coisa do curso eu 159 entendo não porque eu fiz curso, mas como minha mãe 160 disse eu passo muito tempo jogando e muitos jogos que 161 eu jogava antigamente não tinham tradução, eu pegava 162 na marra o dicionário lá e eu precisava saber de tal 163 palavra pra eu passar daquela fase do jogo, eu ficava 164 lá procurando palavrinha por palavrinha e na minha 165 cabeça formando as frases e eu conseguia e muita 166 coisa que eu sei hoje é graças aos jogos que eu 167 fiquei horas da minha vida jogando, porque tem textos

168	tipo acho que no final do <i>Silent Hill</i> , a menina
169	escreve uma carta e no final do jogo você não entende
170	nada, você precisa saber o que está escrito naquela carta e não tem tradução

Luna inicia esse trecho, fazendo um sumário de sua narrativa, na linha 154, “mas eu acho que isso também é uma cabeça muito pequena”, se referendo à atitude dos alunos de escola pública. Identifico também uma orientação de tempo, quando estudou nos dois contextos, e espaço, escolas públicas e particular, nas linhas 155-156 “eu já estudei tanto em escola pública quanto em escola particular”. Identifico mais uma comparação e avaliação, nas linhas 156-157 “não vi diferença nas aulas, mas sim nos alunos”. Espera-se que as aulas da escola pública sejam de nível inferior, mas não é a forma como Luna as avalia. Luna avalia muito mais as atitudes dos alunos do que a qualidade do contexto educacional público. Na linha 160, a aluna inicia uma nova narrativa “muitos jogos que eu jogava antigamente não tinham tradução”, identifico aqui uma orientação. Nas linhas 161-163, a ação complicadora, que está vinculada à narrativa sobre jogar videogame e não saber tudo, jogar e aprender as instruções usando dicionário, “eu pegava na marra o dicionário lá e eu precisava saber de tal palavra pra eu passar daquela fase do jogo”, ou seja, o porquê de a narrativa estar sendo contada. Luna tenta exemplificar que ela tinha interesse em aprender, então buscava o conhecimento com seus próprios recursos, não esperando uma atuação do professor, ou da escola. Nas linhas 164-165, identifico a resolução da narrativa “na minha cabeça formando as frases e eu conseguia e muita coisa”. Apesar de exigir um grande esforço de sua parte, ela conseguia alcançar seus objetivos de entender o que estava escrito em uma língua estrangeira. Nas linhas 165-167, “muita coisa que eu sei hoje é graças aos jogos que eu fiquei horas da minha vida jogando”, identifico a coda, em que Luna se constrói identitariamente como alguém que aprendeu bastante jogando vídeo game, além de voltamos ao tempo presente de nossa interação.

Além do mais, nesse excerto, novamente Luna tenta ilustrar que a responsabilidade para que o aprendizado aconteça não se encontra apenas na escola ou nos professores, mas principalmente, na atitude dos alunos. No início do trecho, nas

linhas 155-156, Luna afirma ter estudado nos dois contextos e de não ter percebido diferença nas aulas, mas sim nos alunos, na linha 157. Entre as linhas 160-170, Luna descreve sua experiência com jogos de vídeo game, seu esforço para entender o jogo, que culminou no seu aprendizado de inglês. De acordo com ela, grande parte do seu conhecimento na língua é consequência do seu interesse em pesquisar, da sua vontade de aprender, do seu esforço em pegar o dicionário e tentar traduzir. Novamente, ela aciona a identidade de uma aprendiz consciente e capaz de tomar decisões de forma independente (ALLWRIGHT & HANKS, 2009), e não um aprendiz passivo que espera que outros se responsabilizem pelo seu aprendizado.

Na sequência de nossa interação, eu acabo relatando minhas frustrações de quando era a sua professora de inglês, no primeiro ano do Ensino Médio. Começo esse trecho revelando como me senti quando a aluna me disse que eu poderia dar aula de sociologia.

#### **Excerto 8 – Deu aula de inglês e mais um pouco de sociologia**

<b>Manu</b>	171	agora:: o tópico central desse encontro assim quando
	172	eu cheguei pra a minha orientadora e disse assim "a
	173	aluna falou que eu poderia dar aula de sociologia,
	174	PROFESSORA que aula de inglês é essa? o que está
	175	acontecendo?" eu entendo e até escrevi isso, eu
	176	entendo que você queria me elogiar, mas eu tava ali
	177	pra dar aula de inglês, o que aconteceu com a aula de
	178	inglês que não foi dada? e aí eu falava assim "eu
	179	estou enrolando esses alunos, professora? me fala"
<b>Luna</b>	180	sim, porque naquele mesmo ano a gente não estava
	181	tendo aula de sociologia acho que a gente teve ainda
<b>Manu</b>	182	ele estava na greve, ele fez a greve
<b>Luna</b>	183	Sim foi até com::
<b>Manu</b>	184	aquele professor que faleceu
<b>Luna</b>	185	isso isso e a aula dele era assim:: ele chegava e
	186	passava um dever no quadro e sentava, ele não fazia
	187	nada além disso e você chegou lá focada em dar aula
	188	de inglês e deu aula de inglês e mais um pouco de
	189	sociologia e com você eu aprendi coisas que eu já
	190	sabia, mas pro pessoal de escola pública que não tem
	191	nem o básico, essa é uma oportunidade ótima de
	192	aprender o inglês e a gente ainda tinha um pouco mais
	193	que era sociologia, então eu acho que você conseguiu
	194	englobar tudo de uma maneira diferente

Logo depois de ouvir como eu me senti em relação ao seu comentário, Luna tenta se localizar no tempo, nas linhas 180-181, dizendo que naquele ano ainda não

estava tendo aulas de sociologia. Eu a ajudo a construir a narrativa, nas linhas 182 e 184. Entre as linhas 185-187, Luna começa a descrever como eram as aulas do professor de sociologia “ele chegava e passava um dever no quadro e sentava, ele não fazia nada além disso”. Luna propõe um perfil identitário de um professor que sempre realiza o mesmo procedimento, de professor tradicional, que não utiliza outros procedimentos para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Na linha 187, ela começa a descrever sua percepção em relação a minha chegada a turma “você chegou lá focada em dar aula de inglês e deu aula de inglês e mais um pouco de sociologia”. Luna relata que tinha consciência das questões que eram discutidas na sala, na linha 189, “com você eu aprendi coisas que eu já sabia”, mas que, segundo ela, as discussões para a turma que não tinha o “básico” foi uma oportunidade de aprendizado, tanto para aprender inglês quanto sociologia, nas linhas 190-193. A aluna compara e avalia as duas práticas pedagógicas, minha e a do professor de sociologia.

Nessa narrativa de Luna, identifico como resumo a linha 187, “você chegou lá focada em dar aula”, nas linhas 188-189, “deu aula de inglês e mais um pouco de sociologia” como ação complicadora. Nas linhas 191-193, identifico a resolução ou conclusão da ação complicadora, construída de forma igualmente avaliativa (oportunidade ótima – tinha um pouco mais), ou com avaliação encaixada “essa é uma oportunidade ótima de aprender o inglês e a gente ainda tinha um pouco mais que era sociologia”. Por fim, a coda avaliativa, nas linhas 193-194 “então eu acho que você conseguiu englobar tudo de uma maneira diferente”.

Nesse trecho da narrativa há outras ocorrências de avaliação encaixada, nas linhas 186-187 “ele não fazia nada além disso”, uma avaliação encaixada negativa da atuação do professor. Na linha 191, Luna faz uma avaliação encaixada positiva da aula de inglês em relação aos colegas “uma oportunidade ótima de aprender”. Na linha 194 “uma maneira diferente”, entendo também como uma avaliação positiva encaixada, visto que percebo que ela quer dizer que as minhas aulas



era diferentes das aulas tradicionais de inglês que ela estava acostumada a ter inclusive na escola particular.

Ao identificar as crenças a respeito dos alunos de escola pública, o estilo do professor, tipos de aulas, com a configuração da aula de inglês

#### Quadro sobre crenças - 6

Crenças de Luna sobre alunos de escola pública	
Fragmento da interação	Traduzindo a crença
[...] <i>pro pessoal da escola pública que não tem nem o básico</i> [...] (L. 190-191)	Os alunos não têm informações básicas, conhecimento básico.

Luna continua explicando seu ponto de vista a respeito das aulas de inglês e de como se sentia em relação a elas. De acordo com ela, sociologia é uma matéria importante, senão a mais importante da grade curricular, segue o excerto 9

#### Excerto 9 – Sociologia...acho que é uma das matérias mais importantes

<b>Luna</b>	195	explicar o que você queria e ao mesmo tempo debater
	196	um outro assunto que é muito importante pra qualquer
	197	pessoa saber como sociologia, eu acho, no meu ponto
	198	de vista eu posso estar sendo ignorante de falar
	199	isso, mas eu acho que é uma das matérias mais
	200	importantes e que mudaria tudo isso que está
	201	acontecendo no Brasil, na sociedade e você que chegou
	202	lá motivada a dar aula de inglês você deu aula de
	203	inglês e ainda abriu mentes, tentou pelo menos abrir
	204	a mente de vários alunos que estavam lá e estavam só
	205	esperando você chegar pra copiar, pegar um pontinho e
		ir embora

Esse trecho de nossa interação me chama bastante atenção, pois Luna explica a importância da disciplina de sociologia no seu ponto de vista. Novamente, ela reforça, nas linhas 195-196, sua crença de que uma aula satisfatória precisa ultrapassar os limites da disciplina e dialogar com outros conhecimentos apontando para uma perspectiva interdisciplinar. Na linha 198, "eu posso estar sendo ignorante de falar isso", Luna inicia o turno dizendo que pode ser ignorante, talvez por ser jovem, ela tenta ter a receptividade do ouvinte, mitigando a força de sua afirmação, ao mesmo tempo que vai em frente, fazendo suas colocações. Na sequência de sua colocação, identifiquei uma avaliação a respeito da importância das aulas de sociologia para o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos. Uma aula para Luna deve

ser interdisciplinar, deve compreender vários saberes, uma disciplina precisa dialogar com outras. Ela ainda ressalta nas linhas 199-201 “eu acho que é uma das matérias mais importantes e que mudaria tudo isso que está acontecendo no Brasil, na sociedade” que as discussões sobre a sociedade e fatos sociais poderiam mudar a maneira das pessoas de agir e de se perceberem no mundo, evitando assim que o Brasil se encontrasse na situação que está hoje. Luna narra, a partir da linha 201, como percebeu minha atuação ao chegar na escola pública, orientando o ouvinte em relação ao tempo “você que chegou” e espaço “lá” – para dar aula para sua turma. Identifico o sumário e a ação complicadora, ainda nas linhas 201-202, “você que chegou lá motivada a dar aulas de inglês”. A ação complicadora da narrativa, identifico na linha 202 “você deu aula de inglês e ainda abriu mentes”. Ela revela que houve uma quebra na expectativa em relação às aulas de inglês que eu daria, nas linhas 204-205, ela diz que todos estavam me esperando “pra copiar, pegar um pontinho e ir embora”, mas que na verdade, a minha motivação, na linha 201 “você que chegou lá motivada a dar aula”, fez com a aula abrisse mentes, na linha 202 “ainda abriu mentes”.

Luna segue relatando suas impressões a respeito das aulas de inglês no excerto 10

### **Excerto 10 – Você é professora de inglês a sua obrigação seria dar aula de inglês**

<b>Luna</b>	206	foi muito bom, eu fiquei muito chocada no bom sentido
	207	me impressionou porque como você é professora de
	208	inglês a sua obrigação seria dar aula de inglês só
	209	que você deu aula de inglês e mais um pouco que é até
	210	uma aula que eu gosto muito, é o que eu queria
	211	aprender e ainda quero que é a sociologia, então
	212	tipo:: por que não? sabe? então tipo eu fiquei muito
	213	feliz de ter tido aquelas conversas, acho que foi
	214	algum assunto político mesmo não foi? e eu fiquei
	215	“uau, que mulher, mas o que foi isso?” eu fiquei
		muito feliz

No excerto 10, Luna narra suas percepções a respeito de quando comecei a dar aulas para ela. Na primeira linha, 206, identifico o sumário “foi muito bom”. Nas linhas 207-208, identifico a ação complicadora “me impressionou porque como você é professora de inglês a sua obrigação seria dar aula de inglês”.

Nas linhas 208-209, encontro a ação complicadora “só que você deu aula de inglês e mais um pouco”. Nas linhas 212-213, Luna além de fazer uma avaliação encaixada da aula de inglês que tivera, ela faz a resolução da ação complicadora “eu fiquei muito feliz de ter tido aquelas conversas”.

Esse excerto me chama bastante atenção por causa do vocabulário utilizado com grande carga afetiva para descrever suas impressões a respeito da aula de inglês, tais como, “chocada” (linha 206), “impressionou” (linha 207), “gosto” (linha 210), “feliz” (linha 212), “muito feliz” (linha 215). Outro ponto que me chama atenção é o fato de a aluna chamar as aulas de inglês de conversas, nas linhas 212-213 “fiquei muito feliz de ter tido aquelas conversas”.

Em certo momento de nossa interação, eu fico emocionada com as palavras de Luna e digo o quanto fiquei feliz em poder ter tido a experiência de dar aulas para aquela turma de primeiro ano. Os alunos não eram indisciplinados, não havia falta de respeito para comigo, eu realmente acreditava que havia cumplicidade entre aqueles alunos e eu. Na sequência, acabo relatando sobre o fato dos alunos saberem que eu tinha medo de ficar no ponto de ônibus sozinha e se propuseram a me levar todos os dias de minhas aulas na escola

### Excerto 11 – Você conquistou a confiança deles

<b>Manu</b>	216 217 218	eles ficavam assim “professora, não demora não porque a gente está lá embaixo esperando” eu descia e eles só saíam do ponto quando eu entrava no ônibus
<b>Luna</b>	219 220 221 222 223 224 225 226 227 228 229 230 231 232 233 234 235 236	eu sei te falar um ponto muito importante você conquistou a confiança deles, você conseguiu porque olha, a professora que está lá tipo ela não bota moral em ninguém, ela não bota moral, as pessoas acham ela chata porque ela realmente é e:::: tipo:::: às vezes, ela olha meio torto pra mim e eu pergunto por quê? eu não fiz nada até as professoras atuais lá tipo alguns poucos que eu posso dizer que conquistou a confiança e o respeito dos alunos que eu acho que é só tipo o:: professor de história que é um ótimo professor, ele consegue fazer isso que você faz, vai em outras matérias, mas sempre mantendo a dele, ele consegue fazer tudo muito bem e de todos os professores que eu tenho é só ele, a professora de português e a de matemática que fazem isso, de doze ou quinze matérias que a gente tem lá três professores que fazem isso e parabéns porque você conseguiu fazer isso, coisa que nem eu tenho

	237	paciência de lidar com aqueles moleques que eu vejo todo santo dia de manhã
--	-----	---

Nesse excerto há algumas avaliações encaixadas. Primeiro, comparando meu relacionamento com os alunos e o da professora regente atual, nas linhas 219-227. Depois, ela faz uma avaliação, comparando a minha prática docente com a do professor de história, nas linhas 228-231.

Logo no início de seu turno, Luna fala de um ponto que considera importante na relação professor-aluno, a confiança, na linha 220. Nas linhas 221-224, ela fala sobre a professora atual de inglês. Nesse trecho, Luna aciona a identidade de uma aluna que também pode achar um professor “chato”, visto que em todos os excertos, ela se coloca como uma aluna dedicada solidária aos professores. Nas linhas 226-227, Luna novamente menciona a confiança. Concordo com ela, na medida em que acredito que os alunos precisam confiar no professor para o processo de ensino-aprendizado começar.

Na linha 223, há duas ocorrências de alongamento de vogal, como se Luna estivesse hesitando, visto que ela vai criticar um professor. Além de eu pertencer a classe de professores, percebo que Luna não gosta de criticar os professores, mantendo a empatia com o trabalho docente.

Luna menciona o professor de história outra vez, classificando-o como um “ótimo professor” na linha 228, pois ele dá aula de história, mas dialogando com outras disciplinas. Nas linha 233-234, Luna diz que de 15 professores que ela tem, apenas 3 conseguem dialogar seus conteúdos com outras disciplinas.

### **Excerto 12 – Uma coisa fantástico poder na sala de aula conversar com você como se você fosse a minha amiga**

<b>Manu</b>	238 239 240 241	aí eu fico me perguntando: o que acontece de diferente nas outras aulas? porque aula pra mim é só de um jeito, daquele jeito que você sabe, eu só sei fazer daquele jeito
<b>Luna</b>	242 243 244 245	eu acho que aquele tipo de aula é o tipo que deveria ser praticado por todos os professores porque entre todos os tipos de aula que eu já tive em todos os anos de escola, vários professores, escolas

246	diferentes e classes sociais diferentes aquela é a
247	que mais funciona não importa se é um aluno que está
248	interessado em entender ou que não esteja
249	interessado, funciona, sabe? querendo ou não, ele com
250	vontade ou não ele aprende e isso eu acho uma coisa
251	muito legal é uma aula interativa, você consegue
252	fazer com que o aluno participe e você conseguia pra
253	aquele momento assim:: momentos enrustidos de
254	<i>bullying</i> , posso dizer assim e as pessoas se sentiam a
255	vontade de dizer e colocar no papel o que elas
256	pensavam tipo eu não sei como vocês fazem isso, mas é
257	o tipo de aula que eu mais gosto, adoro o tipo de
258	aula igual à aquela, é muito legal e eu acho que é a
259	que deveria ser praticada por todos os professores
260	é::: uma coisa assim muito fantástica poder na sala
261	de aula conversar com você como se você fosse a minha
262	amiga e aprender com você por você ser a minha
263	professora eu acho esse tipo de conexão maravilhosa, eu acho que podia ter com todo mundo eu acho assim::

Começo o excerto 12, tentando refletir sobre como as outras aulas acontecem, encaminhando nosso processo de entendimento para a qualidade de vida na sala de aula (GIEVE; MILLER, 2006). Para Luna, qualidade de vida na sala seria uma aula “interativa”, na linha 251. A aluna aciona sua identidade de aluna experiente, nas linhas 244-246, pois mesmo depois de já ter tido muitos tipos de aulas, em muitos anos, vários professores, diferentes escolas e classes sociais, ainda assim, ela fala sobre o tipo de aula que mais “funciona”, conforme suas crenças. Segundo Luna, mesmo alunos não interessados em participar, diante de uma aula “interativa”, ou seja, que dialoga com outras disciplinas, os alunos se sentem motivados a participarem da aula.

Nas linhas 252-253, Luna fala sobre “momentos de bullying enrustidos”, que já havia explicado no início de nossa interação. São momentos em que os alunos fazem comentários depreciativos em relação aos colegas porque responderam erroneamente alguma pergunta do professor, ou porque tentaram tirar alguma dúvida, ou porque obtiveram notas baixas em algum exame. De acordo com Luna, as aulas “interativas” evitavam que os alunos fizessem esses comentários pejorativos que humilham e limitam a participação na aula, inibindo qualquer comentário que pudesse gerar num debate, entendimentos, desenvolvimento mútuo (MILLER *et al*, 2008).

Luna também demonstra instâncias de afeto ao falar que nas aulas do tipo “interativas”, tanto ela quanto os colegas se sentiam confortáveis em se expressar, nas linhas 254-255, são aulas que ela “mais gosta”, na linha 256. Na linha 257, ela reforça o

afeto positivo em relação às aulas, dizendo adorar essas aulas interdisciplinares “adoro o tipo de aula igual à aquela, é muito legal. Nas linhas 255-256 eu não sei como vocês fazem isso, mas é o tipo de aula que eu mais gosto”, Luna se refere aos outros professores que também conseguem fazer a sua disciplina dialogar com outras, envolvendo a todos, fazendo com que o trabalho para o entendimento e a integração seja contínuo, priorizando a qualidade de vida (MILLER *et al*, 2008).

Nas linhas 258-259, “eu acho que é a que deveria ser praticada por todos os professores”, Luna revela a crença de que as aulas interdisciplinares e reflexivas deveriam ser a prática de todo professor. Nas linhas 259-262, ‘uma coisa assim muito fantástica poder na sala de aula conversar com você como se você fosse a minha amiga e aprender com você por você ser a minha professora eu acho esse tipo de conexão maravilhosa” Luna relata suas impressões sobre a aula, em como se sentia e são palavras que me deixaram realmente muito emocionada. Como professores, não temos a real dimensão de como nossas aulas afetam os alunos, a menos que disponibilizemos tempo e espaço para ouvi-los. Luna fala de uma experiência não apenas “fantástica”, mas “muito fantástica”, utilizando o intensificador e um adjetivo, fazendo uma avaliação encaixada positiva da relação professor-aluno que estabelecíamos nas aulas de inglês. Nesse trecho, me chama a atenção a necessidade de cumplicidade e amizade que se faz primordial na relação professor-aluno de acordo com as crenças da aluna. Esse comentário de Luna ratifica o pensamento vygotskyano (2003) da impossibilidade de separar o afeto do cognitivo no processo de aprendizagem.

Lembro que fiquei emocionada e surpresa com as palavras de Luna, que não consegui mais pensar em nenhuma outra questão a ser refletida e tento encerrar nossa interação agradecendo pelo reconhecimento do meu trabalho. O sentimento que me toma é de gratidão, não somente à aluna, mas também aos professores que passaram pela minha vida e contribuíram para minha formação enquanto professora exploratória. Mesmo com toda insegurança sobre o que estava fazendo, não tendo a certeza sobre como conduzir minhas aulas, qual seria o caminho correto ou não a seguir, eu

simplesmente tentei fazer igual a todos professores que tive, fato que só tomo consciência no momento em que analiso as narrativas presentes nessa dissertação.

No excerto 13, começo agradecendo na tentativa de encerrar o nosso encontro, e acabo enchendo meu coração de alegria e esperança com palavras tão carinhosas de Luna

### **Excerto 13 – Porque a professora de inglês é genial, ela dá aula de sociologia pra mim**

<b>Manu</b>	264	muito obrigada
<b>Luna</b>	265 266 267	eu que agradeço porque tipo, é muito legal, não sei se você continua no mesmo método de aula, mas se você continue
<b>Manu</b>	268	não sei fazer diferente
<b>Luna</b>	269 270	então continue porque é muito legal chegar lá e “puts, hoje eu vou ter aula de inglês” que legal
<b>Manu</b>	271 272 273 274 275 276 277 278 279	incrível porque eu pensava o contrário eu chegava na sala com um plano “tenho que fazer esse texto aqui, vou ensinar essas palavras, vou ensinar essa estrutura verbal e pra eles entenderem o texto nós vamos fazer o número um, número dois e número três, vou fazer isso”, quando chegava no fim da aula eu terminava e falava “puts” falei tanto que não dei a estrutura gramatical, saiu do controle
<b>Luna</b>	280 281 282 283 284 285	sim e eu acho isso assim muito impressionante porque às vezes o aluno ele pode ter dificuldade em aprender o inglês, mas não por falta de conhecimento que você tenha e nem que você não esteja passando conhecimento às vezes ele que não entende direito o inglês, mas por ele
<b>Manu</b>	286	e às vezes ele está precisando de outra coisa
<b>Luna</b>	287 288 289 290 291 292 293	sim:: e às vezes ele pode aprender uma coisa com você que nem ele mesmo esperava, assim como eu não esperava ter uma aula de sociologia com você, você é professora de inglês e sua obrigação e dá aula de inglês e eu cheguei em casa e falei “mãe, eu aprendi isso sobre política, a professora de inglês é genial, porque ela dá aula de sociologia pra mim”

Na linha 268, quando eu respondo Luna, dizendo que não sei fazer uma aula diferente, me refiro à minha formação inicial em Prática Exploratória, aulas em que refletíamos todos juntos, nos envolvíamos sempre na tentativa do entendimento (ALLWRIGHT; HANKS, 2009), além de ter uma permanente preocupação com a qualidade de vida (GIEVE; MILLER, 2006). Luna faz uma avaliação positiva nas linhas

269-270 de como é “legal” saber que teria aulas de inglês e não como normalmente os alunos se colocam, sobre ter aulas chatas e improdutivas. No meu turno, entre as linhas 271-278, revelo mais uma vez a minha crença construída a partir de minha experiência como professora de inglês de cursos de idiomas de que ensinar inglês é dar vocabulário, estrutura gramatical, seguir o livro exatamente como recomenda o manual do professor. Era assim que eu costumava planejar as minhas aulas, mas influenciada pela minha formação inicial e por causa da certa liberdade que tinha na condução das minhas aulas na escola pública, eu acabava perdendo “o controle” do planejamento e conduzindo a aula conforme minha sensibilidade sentia as necessidades dos alunos.

Entre as linhas 279-284, Luna fala sobre seu entendimento sobre os meus conflitos em relação às aulas de inglês. Para ela, o aluno que não aprende inglês nas minhas aulas não quer dizer que seja por falta de competência da minha parte, mas por uma dificuldade própria do aluno. Luna demonstra uma enorme sensibilidade diante aos meus conflitos, porque mesmo sem eu ter falado que meu maior medo era ter a habilidade linguística e não conseguir ensinar. Ela percebeu e me dispensou da responsabilidade, visto que os alunos têm sua parcela de participação nesse processo. Acrescento, na linha 285, que entendo que a necessidade do aluno talvez não seja linguística.

Nas linhas 286-289, Luna fala sobre as expectativas que ela tinha sobre a minha aula de inglês, pois baseada em sua experiência em relação à outras aulas de inglês, ela esperava que os procedimentos da aula fossem outros, que o conteúdo fosse talvez o ensino de vocabulário e gramática. Nas linhas 290-292, Luna utiliza o discurso direto, fazendo uma avaliação positiva sobre o fato relatado, revelando o que falou com sua mãe quando chegou em casa sobre as aulas de inglês.

Durante a análise de minha interação com Luna, entendi que a aluna responsabiliza muito mais a atitude dos alunos do que qualquer outro fator que possa influenciar negativamente a qualidade da educação da escola pública. Durante minha conversa com ela, a qual sua mãe participou, percebi a participação e os cuidados da família com sua educação. A mãe de Luna mostrou-se ser totalmente ativa e participativa sobre a educação da filha, o que indica que diferentemente de muitos de seus colegas e, ousou dizer, a maioria dos alunos oriundos de escola pública, Luna tem



uma família que representa o alicerce o qual uma criança precisa para crescer saudável em todos os sentidos.

A partir não somente do que refletimos em nossa interação, mas também do que pude observar em relação à Luna e sua família, entendo o papel essencial da família na educação de uma criança. Compreendo a família como a referência base para formação de atitudes, mudanças, postura em relação a realidade social. Assim, conforme Aranha (1989, p. 75) é preciso compreender a família como um fenômeno historicamente situado, sujeito à alterações, “de acordo com as mudanças das relações de produção estabelecidas entre os homens [...] É evidente que as funções da família vão depender do lugar que ela ocupa na organização social e na economia.”

Não é por acaso que a importância da família foi reconhecida pela Constituição Federal, sendo a educação um direito de todos, e dever do Estado e da família (CF, art. 205). Dessa maneira, percebo através das palavras de Luna, alguns de seus entendimentos, suas reflexões que a participação da família ativamente no processo educacional de um filho é de suma importância e decisiva. Entretanto, não sendo a realidade de muitos dos colegas de Luna. Não é minha intenção responsabilizar unicamente a família pela falha no processo de ensino-aprendizagem do sistema educacional. Mesmo porque muitos membros de uma família também passou por esse sistema.

Acredito que o mais importante a se fazer quando estamos diante de conflitos como os apresentados nessa pesquisa seja a prática reflexiva, a busca por entendimentos, não que essas atitudes sejam a solução dos problemas. Alguns desses problemas nem mesmo conseguimos identificar quiçá resolver, mas buscar entender e refletir sobre o que está diante de nós pode ajudar a transformar a postura, a perspectiva sobre a qualidade de vida que almejamos nos contextos os quais estamos inseridos.

No próximo capítulo, apresento alguns de meus entendimentos a respeito de tudo que foi abordado na presente dissertação.

## **COMO FICOU A COLCHA DE RETALHOS: UMA REFLEXÃO**

*Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente.*

Paulo Freire ([1996]2015)

Durante essa pesquisa, muitos foram meus questionamentos, conflitos, *puzzles*, entendimentos e reflexões sobre dar aulas de inglês em uma escola estadual do Rio de Janeiro. Entretanto, todo o movimento para essa investigação surgiu quando cheguei a um questionamento baseado no comentário de uma aluna do primeiro ano do Ensino Médio “Professora, você poderia dar aula de sociologia”. Mesmo entendendo que se tratava de uma avaliação positiva, pensei que minhas aulas de inglês não eram aulas de qualidade. Então, formulei o primeiro *puzzle* “por que sinto que não estou dando boas aulas de inglês? Por que me sinto desconfortável como minhas aulas de inglês?”

Dessa forma, através da presente investigação, busquei apresentar os nossos entendimentos, meus e de três de meus ex-alunos, gerados durante nosso encontro e a cada ARPE – Atividade Reflexiva de Potencial Exploratório (MORAES BEZERRA, 2007). Percebi durante esse processo investigativo que minha perspectiva a respeito das aulas de inglês não eram as mesmas que as perspectivas de meus ex-alunos. Além de pontos de vistas diferentes, percebemos diferentes necessidades, prioridades. Percebemos também que temos diferentes entendimentos sobre o que é a qualidade de vida na sala de aula de língua inglesa (GIEVE; MILLER, 2006).

Em um primeiro momento, como nova professora de inglês em escola pública, eu queria ensinar o idioma, vocabulário, estrutura gramatical, habilidades de compreensão auditiva, assim como costumava fazer em escolas de idiomas. Depois de algumas leituras, entendi que ao ensinar uma língua é muito mais do que ensinar a competência linguística. É um ato político (RAJAGOPALAN, 2003a). Assim, comecei um processo de ressignificar minha prática, meus entendimentos, minhas crenças a respeito do ensinar uma língua estrangeira, sem a pretensão de ditar ou seguir verdades únicas ou estabelecer soluções para a diversidade de questões que se fazem presente quando lidamos com gente (FREIRE, [1996]2015).

Lidando com gente, eu precisava integrar todos os alunos, desde minha sala de aula, até os participantes selecionados para a minha investigação, precisava promover a agentividade, a parceria, eu precisava ouvi-los. Allwright e Hanks (2009), formularam as proposições sobre aprendizes, ressaltando a necessidade de tanto professores

quanto alunos serem agentes no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, além das proposições, contei com os princípios da Prática Exploratória, base de minha formação inicial, como fio condutor de minha prática docente e da presente pesquisa. Na tentativa de promover não somente um entendimento sobre a qualidade de vida da sala de aula (GIEVE; MILLER, 2006), mas de outros contextos os quais meus alunos faziam parte, gerando reflexão sobre nossos papéis em relação à nossa atuação como cidadão, atuantes na sociedade, críticos em relação ao mundo social.

Ao priorizar a qualidade de vida na sala de aula de língua inglesa, trabalhando para entender a vida, em contextos macro e micro em que vivemos, envolvendo todos os participantes, trabalhando para a união do grupo e desenvolvimento mútuo, na esperança que essa prática integrasse no agir no mundo e que fosse contínuo (MILLER *et al*, 2008) estávamos tentando produzir conhecimento baseado em nossas vivências. A partir da Prática Exploratória, em minhas aulas, comecei tentar transformar as APPES, os *puzzles*, as discussões, as atividades, as aulas em si em oportunidades de multiletramentos, levando meus alunos à prática da reflexão, colocando-os em situações em que desenvolvessem as habilidades de problematizar e (re/des)contruir significados dos mais variados (con)textos.

Nessa investigação, meu objetivo também era o de refletir sobre minha prática docente numa realidade completamente nova: o contexto educacional público. Então, através dos entendimentos de meus alunos, busquei ampliar os meus entendimentos, compreender suas percepções a respeito das minhas aulas. Na verdade, o que buscava entender também era se estavam aprendendo inglês a contento e como se sentiam naquele ambiente, com aquelas aulas, visto que considero o primeiro princípio da PE como fundamental: a qualidade de vida. Ao longo das ARPES, fui surpreendida em como eles estavam aprendendo muito mais do que apenas língua, estavam aprendendo a refletir, a serem críticos, e eu estava aprendendo como ser uma professora de inglês. Em suas narrativas, Nick, Noah e Luna me forneceram entendimentos e percepções advindos de nossas experiências pedagógicas vivenciadas juntos, a respeito das aulas de inglês numa perspectiva macro (global – da obrigação de ter que estudar inglês, sendo matéria obrigatória) e numa perspectiva micro (local – nossa sala de aula na escola, de acordo com suas necessidades reais).

A partir desses entendimentos múltiplos veiculados por seus discursos, pude entender o meu papel naquela sala de aula, as crenças, valores, ideologias que se tornaram presentes e conviventes no nosso lugar comum. Meus alunos estavam aprendendo inglês, mas estavam aprendendo muito mais do que o código linguístico, estavam incorporando a prática da reflexão, da criticidade, da busca por entendimentos, estavam num processo de mudança contínuo, desenvolvendo a consciência sobre como se percebem, de como percebem as nuances da sala de aula, da professora, de outros professores, de outros procedimentos de ensino, dos colegas e da língua que aprendem.

Dessa forma, o presente capítulo é uma tentativa de apresentar uma reflexão sobre os entendimentos alcançados dessa pesquisa, voltando aos objetivos e pautada pelo arcabouço teórico-metodológico, teço meus entendimentos sobre as questões propostas na introdução deste trabalho que são:

- Apresentar uma discussão sobre como os princípios da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 1991, ALLWRIGHT & HANKS, 2009; MILLER *at al.*, 2008, 2010, 2012; MORAES BEZERRA, 2007, 2011, 2013) podem levar todos os participantes, professores e alunos, a uma prática reflexiva, auxiliando-os na busca de entendimentos, promovendo a consciência crítica a respeito de seus papéis, no ensinar e aprender, gerando também uma reflexão sobre a qualidade de vida para os dois lados desse processo (GIEVE; MILLER, 2006);
- Refletir e gerar entendimentos sobre a minha formação continuada; problematizando nossas crenças, construídas ao longo nossas experiências educacionais, de minha formação inicial e experiência no mercado de trabalho até então, (re)pensando e (re)construindo definições sobre ensinar e aprender inglês;
- Entender e ressignificar minha prática docente através dos olhos de ex-alunos, pois é partindo dos seus entendimentos que entendo minha atuação e prioridades como professora. Entendo, igualmente, como conduzo minhas aulas, a importância da língua inglesa e quais aspectos da língua são evidenciados;
- Ouvir a voz dos alunos oriundos do sistema educacional público, na tentativa de entender quais são suas prioridades em relação ao aprendizado de língua

inglesa, e seus entendimentos sobre como o processo ensino-aprendizagem acontece;

Refletindo sobre os objetivos iniciais, percebo uma inconclusão em relação aos resultados, que definitivamente não os tenho. Ao concluir essa pesquisa, posso dizer que cheguei à alguns entendimentos, que estão ainda em constante processo, se refazendo, re-significando a cada leitura, a cada discussão, a cada reunião de Prática Exploratória, a cada aula planejada e dada. Não sou mais a mesma, então ousou dizer que teve sim mudanças. Minhas aulas não serão mais as mesmas, ou talvez serão, mas agora o meu entendimento a respeito delas é outro.

Assim como as identidades aqui identificadas, as crenças, os entendimentos, os afetos, estamos nós, em um processo constante. Estamos em um processo contínuo de aprendizagem sobre nós mesmos como aprendizes e atuantes no mundo. Percebo também a importância da sensibilidade da atuação do professor, de suas palavras, identidades, suas crenças, em como estabelece as relações de afeto com os alunos, de sua influência no processo de formação deles, que também são gente. Por lidarmos com gente que essas preocupações são tão essenciais no processo de formação docente continuada.

Tudo que foi relatado aqui, os muitos discursos e narrativas são apenas parte do que foi realizado em dois anos de pesquisa, tanto na sala de aula quanto fora dela, pois a busca por entendimentos não tem fim quando a conclusão é escrita ou quando a pesquisa acaba. Para falar a verdade, a pesquisa nunca acaba. Ser um professor exploratório e ter alunos exploratórios assim como criar oportunidade de letramento crítico vão além do currículo mínimo, dos livros didáticos, das regras da instituição, está na atitude dos participantes de transformar o ambiente e se transformarem. Depois dessa experiência, só posso concluir esse trabalho com um pensamento de Paulo Freire ([1996]2015) que levo como um ensinamento para a vida independentemente do contexto, precisamos aprender a ser mais humanos, não menos. Afinal de contas, lidamos com gente.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABRAHÃO, M. H. V. Prefácio. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. São Paulo: Pontes Editores, 2010. p. 11-15.

ABREU, A. R. **Desafios do magistério: a coconstrução de identidades em microcenas narrativas de professores da Educação Básica**. Tese de Doutorado – Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2018.

AGIER, Michel. **Encontros etnográficos: interação, contexto, comparação**. São Paulo: Editora Unesp; Alagoas: Edufal, 2015.

ALLWRIGHT, R.L.; BAILEY, K.M. **Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

\_\_\_\_\_. **Three major processes of teacher development and the appropriate design criteria for developing and using them**. Minneapolis: University of Minnesota, 1999, p.1-11, handout.

\_\_\_\_\_. **Why social science research needs to be practitioner research: arguments for “Exploratory Practice”**. Rio de Janeiro, 2003, handout.

\_\_\_\_\_. From “teaching points” to “learning opportunities”, and beyond. In: **TESOL Quaterly**, v. 39 (1), p. 9-36, 2005.

\_\_\_\_\_. Six Promising Directions in Applied Linguistics. In: Gieve, S.; I.K. Miller. (Eds.) **Understanding the language classroom**. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, p. 11-17, 2006.

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

\_\_\_\_\_. Entrevista. **Jornal da PUC-Rio**, Ed. Projeto Comunicar, 2006.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ANDRÉ, M. E. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2001.

ARAGÃO, R. Crenças, cognição e emoção no ensino e na aprendizagem de línguas. In.: SILVA, K. A. **Crenças, Discursos e Linguagem**. Volume 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARNOLD, J.; BROWN, D. A map of the terrain. In: Arnold, J. **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, [1999] 2000.

ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. **Structures of Social Action: Studies in Conversation analysis**. Paris. Cambridge University Press, 1984.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_, M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. **Text & Talk**. 28/3, p. 377-396, 2008.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

\_\_\_\_\_, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, dez. 2006.

\_\_\_\_\_, A. M. F. Learning English: Students' Beliefs and Experiences in Brazil. **New Challenges in Language and Literature**, FALE/UFMG, 2009.

\_\_\_\_\_, A. M. F. Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professores. In.: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 5. Campinas, SP: Pontes Editora, 2010.

BASTOS, L. C. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópico**. Unisinos, vol. 3, n. 2, maio/ago., 2005, p. 74-87.

- BATESON, G. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, B. T.: GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, [1972] 2002.
- BRAGA, D. B. Prefácio. In ROCHA, C. H. e MACIEL, R. F. (Org). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre discursos e Práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2ª edição, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Inglesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- BOHN, H. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. (org) **Linguística Aplicada na modernidade recente: festchrift para Antonieta Celani**. 1ª Ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo, SP. Parábola Editorial, 2008.
- BOSSLE, F.; NETO, V. M. no “olho do furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de porto alegre. **Revista Brasileira de Ciências e Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-146, 2009.
- BYGATE, M. Some Current Trends in Applied Linguistics: Towards a Generic View, **AILA Review**, vol. 17, p. 6-22, 2004.
- CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CAZDEN, C. B. **Classroom Discourse: The language of teaching and learning**. Portsmouth, N. H.: Heinemann, 1988.



CELANI, M. A. Afinal, o que é linguística aplicada? In PASCHOAL, M. S. Z. de; \_\_\_\_\_ (Org.). **Linguística aplicada. Da aplicação da linguística à transdisciplinaridade**. São Paulo: Educ, 1992.

\_\_\_\_\_. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada (Ethical questions in Applied Linguistics research). In: **Linguagem & Ensino**, Vol. 8, No. 1, p. 101-122, 2005.

\_\_\_\_\_. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.) **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes Editora, 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.; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

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

COSTA, A. B. **Crenças e representações de professores de língua inglesa sobre a formação continuada**. Dissertação de Mestrado – Ouro Preto: Instituto de Ciências Humanas e Sociais, UFOP, 2013.

DENSHIRE, S. Autoethnography. Sociopedia.isa, Australia, 2013.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina. Porto Alegre: Artmed. p.15-41, 2006.

DEWEY, J. **How we think**. Lexington: D. C. Health and Company, 1933.

DREW, P.; HERRITAGE, J. (Orgs.). **Talk at work: interaction in institutional settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

EWALD, C. X. “Eu não tô só participando. Tô usufruindo também.” Prática Exploratória na formação do professor pesquisador. Tese de Doutora - Rio de Janeiro – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

FABRÍCIO, B. F.; MOITA LOPES, L. P. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. **Veredas**, v.6, n.2; 2002.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem” In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FABRÍCIO, B. F.; MOITA LOPES, L. P. A guerra dos carneiros gays: a (re)construção do fantasma da eugenia sexual no discurso midiático. **Matraga**, v. 15, n. 22, p. 64-84, 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001.

FARBER, K. N. **Conducting Qualitative Research: A Practical Guide for School**. Asca. Eastern Illinois University, Charleston, 2006.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1996]2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1968]2017.

FREITAS, A. L. P.; MACHADO, Z. F. **Noções fundamentais: a organização da tomada de turnos na fala-em-interação**. In: LODER, L. L; JUNG, N. M. Fala em interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008.

GARCEZ, P. M. Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana. In: RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza Lopes (Orgs.). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001.

\_\_\_\_\_, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. In: **Calidoscópio**, v. 4, 66-80, 2006.

\_\_\_\_\_. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: Loder, Letícia Ludwig; Jung, Neiva Maria (Orgs.).

**Fala em-interação social: uma introdução à Análise da Conversa Etnometodológica.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 17-38.

GIEVE, S.; MILLER, I. K. What do we mean by quality of classroom life? In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (Eds.) **Understanding the language classroom.** Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, p.18 – 46, 2006.

GOODWIN, C.; DURANTI, A. Rethinking context: an introduction. GOODWIN, C.; DURANTI, A. (Eds.) **Rethinking context – Language as an interactive phenomenon.** Cambridge: CUP, p. 1-42, 1992.

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional.** 2. ed., São Paulo: Edições Loyola, ([1994]2002).

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). In: **Sociolinguística interacional.** São Paulo: Edições Loyola, [1979]2002.

GUMPERZ, J. Convenções de Contextualização. In: Ribeiro, B. T.; Garcez, P. (Eds.) **Sociolinguística interacional.** São Paulo: Loyola [1982] 2002.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In.: SILVA, T. T da (Org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, [2000]2003.

\_\_\_\_\_, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva Guaraciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HANKS, J. **Exploratory Practice in Language Teaching.** Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2017.

HAYANO, D. **Auto-Ethnography: Paradigms, Problems, and Prospects.** Human Organization: Spring, v. 38, n. 1, p. 99-104. 1979.

JORDÃO, C. M. Letramento crítico: complexidade e relativismo em discurso. In: CALVO, L. C. S. et al. (Org.). **Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil – Uma homenagem à professora Telma Gimenez.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013a.

JORDÃO, C. M. Clarissa Menezes Jordão. In: SILVA, K.; ARAGÃO, R. **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013b.

- \_\_\_\_\_. Identidades e letramentos em discurso. In: SILVA, K. A. *et al.* (Org.). **Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- KUMARAVADIVELU, B. The Post-method Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. In: **TESOL Quarterly**, Alexandria, Virginia, v.28, n.1, 1994.
- LABOV, W; WALETZKY, J. Narrative Analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, J. **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, p. 12-44, 1967.
- LABOV, W. **Language in the Inner City**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, p. 345-396, 1972.
- LEFFA, V.J. **A look at students' concept of language learning**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n.17, p. 57- 65, 1991.
- LIMA, S. S. Crenças e expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública. In.: BARCELOS, A. M.; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- LIMA, D. C. de (Org). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo, SP. Parábola Editorial, 2011.
- \_\_\_\_\_. (Org). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo, SP. Parábola Editorial, 2009.
- LINDE, C. **Life Stories. The Creation of Coherence**. New York: Oxford: Oxford University Press, 1993.
- \_\_\_\_\_, C. Evaluation as linguistic structure and social practice. GUNNARSSON, B. L.; LINELL, P.; NORDBERG, B. **The Construction of Professional Discourse**. London, Longman, p. 151-172, 1997.
- LODER, L. L.; SALIMEN, P. G.; MÜLLER, M. Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. In: LODER, L. L; JUNG, N. M. **Fala em interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de ética: de Platão a Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola, 2009.

MICCOLI, L. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In.: BARCELOS, A. M.; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 135-165, 2006.

MILLER, I. K. **Exploratory Practitioners (teachers, learners, consultants, etc.) seem to be those who...** 3rd EPCentre Event Lancaster. A Decade of EP: Catching Up and Moving On, 2002, handout.

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

\_\_\_\_\_.; *et al.* Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; VIEIRA ABRAHÃO, M.H. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

\_\_\_\_\_. Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs) **Formação de professores de língua na América Latina e Transformação Social**. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 109-129.

\_\_\_\_\_. A Prática Exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, Kleber Aparecido da; DANIEL, Fátima de Gênova; KANEKO-MARQUES, Sandra Mari; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. (Orgs.) **A formação de professores de línguas: Novos Olhares – Volume II**. São Paulo: Pontes Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo, SP, Parábola Editorial, 2013.

\_\_\_\_\_; BARRETO, B. C.; GÓES MONTEIRO, M. C. G. Por que trabalhar com a Prática Exploratória na formação inicial de professores? In: REIS, C. M. B.; SANTOS, W. S. (Orgs.). **Formação de professores de línguas em múltiplos contextos:**

**construindo pontes de saberes e agenciamentos.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

\_\_\_\_\_ ; CUNHA, M. I. A. Exploratory Practice: Integrating Research into Regular Pedagogic Activities. **Routledge Handbook of English Teacher Education.** Editors Steve Walsh and Steve Mann: New York, (no prelo).

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social – Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

MIRANDA, M. M. F. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas.** Dissertação de Mestrado - Fortaleza, UECE, 2005.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **Identities fragmentadas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Discurso de identidades:** discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Introdução: Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada Indisciplinar.** SãoPaulo: Parábola Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_ ; FABRÍCIO, B. F. A dinâmica dos (re)posicionamentos de sexualidade em práticas de letramento escolar. In: Moita Lopes, L. P. e BASTOS, L. C (Orgs). **Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos.** Belo Horizonte. MG, Editora UFMG, 2010.

\_\_\_\_\_. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In PEREIRA, R. C. e ROCA, M. D. P. (Org.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos.** 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente.** São Paulo, SP, Parábola Editorial, 2013.

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

\_\_\_\_\_. *Prática Exploratória, espaços formativos e a educação crítica de professores de inglês: o olhar híbrido de uma professora formadora*. In: **Revista X**, v. 2, p. 76-96, 2011.

\_\_\_\_\_. Prática exploratória e a formação inicial do professor reflexivo: “O que vai ficar para os alunos?”. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 59- 76, jan./ jul.2012.

\_\_\_\_\_. Aprender e ensinar inglês: o que o afeto tem a ver com isso? In: **SOLETRAS**. n. 25,p. 256-281, 2013.

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

\_\_\_\_\_; ACETI, B. G. S. “Nossa que menina independente”: construção identitária e negociação de enquadres em sala de aula de LEC. **Veredas on-line**, v. 19, n.1, p. 128-146, UFJF, Juiz de Fora, 2015.

\_\_\_\_\_; RANGEL, A. de M.; RIBEIRO, P. G. V. L. Letramentos e reflexão: agentes de aprendizagem trabalhando para entender a vida em sala de aula. **Atas do Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa – Fórum Ibero-Americano de Literacias**. Universidade do Minho, 2016.

MOTTA, P. M. R.; BARROS, N. F. Autoetnografia. Resenha. **Caderno de Saúde Pública**, v.31, n.6, Rio de Janeiro, 2015.

NÓBREGA KUSCHNIR, A. N. N. **Teacher, posso te contar uma coisa? A conversa periférica e a sócio-construção do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira**. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica Do Rio de Janeiro - PUC, Rio de Janeiro, 175p. 2003.

OCHS, E. "Transcription as Theory." In: OCHS E.; SCHIEFFELIN, B. **Developmental Pragmatics**. New york: Academic Press, p. 43-72, 1979.

- OCHS, E.; CAPPS, L. **Living narratives: creating stories in everyday storytelling**. Cambridge: Harvard University Press, 2001.
- OLIVEIRA, M. K. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.
- OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In.: ARANTES, V. A (org). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.
- OLIVEIRA, L. A.; CARVALHO, M. A. B. Fairclough. In: OLIVEIRA, L. A. (Org.). **Estudos do Discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Y. Mudanças nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In.: BARCELOS, A. M.; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- PRABHU, N. S. **Second Language Pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- \_\_\_\_\_, N. S. “Theres is No Best Method – Why?” **TESOL QUARTERLY**, vol. 24, nº 2, p161-176, 1990.
- \_\_\_\_\_, N. S. The dynamics of the language lesson. In: **TESOL Quarterly**, 26, p. 226-241, 1992.
- PIZZIMENT, C. Sou feita de retalhos. Disponível na internet: <https://www.pensador.com/frase/MTk5NTA1Mg/>. Acessado em: 02 novembro 2017.
- PONTECORVO, C.; AJELLO, C.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre, RS: Artmed. 2005.
- QUADROS-ZAMBONI, A. **Apendicite formativa nos cursos de letras: reflexões sobre a formação do professor de inglês**. Campinas, SP. Pontes, 2015.
- RAJAGOPALAN, K. Kanavillil Rajagopalan. In: XAVIER; CORTEZ (Orgs). **Conversas com Linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003a.
- \_\_\_\_\_. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003b.



\_\_\_\_\_. Entrevista. In. SILVA, SANTOS, JUSTINA. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. Revista de Letras Norteamericanas. Estudos Linguísticos, Sinop, v. 4, n. 8, p. 75-81, 2011.

REED-DANAHAY, D. **Auto/ethnography: Rewriting the Self and the Social: Explorations in Anthropology**. 1st edition, 1997.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*. v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974. Tradução de: Maria Clara Castellões de Oliveira e Paulo Cortes Gago et al. In: **VEREDAS** - Rev. Est. Ling, Juiz de Fora, v. 7, n. 1 e n. 2, p. 9-73, jan./dez. 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. [Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes](#). *Revista Novos Estudos Cebrap*, nº 79, p. 71-94, 2007.

SCHEGLOFF, E. A. [Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation](#). *Language in Society*, v. 29, n. 1, pp. 1–63, 2000.

SILVA, K. A. O future professor de língua inglesa no espelho: crenças e aglomerados de crenças. In.: BARCELOS, A. M.; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 105-123, 2006.

SILVA, K. A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na linguística aplicada brasileira. In.: **Crenças, Discurso e Linguagem – Volume 1**. Campinas, SP. Pontes, p. 21-101, 2010.

SILVA, K. A.; DANIEL, F; KANEKO, M; SALOMÃO, S; BIONDO, A. (Orgs). **A Formação de professores de Línguas: Novos olhares – Volume 1**. Campinas, SP. Pontes, 2011.

SILVA, C. R.; ANDRADE, D. N. P.; OSTERMANN, A. C. Análise da Conversa: uma breve introdução. *ReVEL*, vol. 7, n. 13, 2009.

SILVEIRA, R. F. **Crenças docentes: motivação e autonomia na aprendizagem de inglês como LE**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras, UnB. Brasília – DF, 2015.

- SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, R. M. **Towards an analysis of discourse**. Oxford: University Press, 1975.
- TANNEN, D. Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse. In: **Studies in interactional sociolinguistics 6**. Cambridge: CUP, 1989.
- \_\_\_\_\_, D.; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação. Exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, [1987] 2002.
- TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação UNICAMP, 2000.
- TILIO, R. C. **O livro didático de inglês em uma abordagem sóciodiscursiva: culturas, identidades e pós-modernidade**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.
- TSUI, A.B.M. **Introducing Classroom Interaction**. London: Penguin, 1995.
- WATSON, R.; GASTALDO, E. **Etnometodologia e Análise da Conversa**. Petrópolis, RJ: vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2015.
- WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. In: **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, p. 89-100, 1976.
- VAN MANEN, M. **Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy**. London, ON, Canada: Althouse Press, 1990.
- VERSIANI, D. B. Escritas de si: a alternativa dramática. XI Congresso Internacional da ABRALIC. **Tessituras, Interações, Convergências**. São Paulo, 2008.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, [2001]2010.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, [1987]2003.
- WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In.: SILVA, T. T. da (Org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes [2000]2003.

## **Anexo A**

### **Termo de Consentimento de Pesquisa (menores de idade)**

Eu, \_\_\_\_\_ (assinatura do responsável), após a leitura do presente termo estou ciente que:

#### **Objetivo da pesquisa**

A presente pesquisa tem o objetivo de refletir e gerar entendimentos a partir das narrativas de alguns de alunos da rede pública de ensino a respeito do ensino de língua inglesa. A partir das experiências, questões como as identidades são co-construídas, crenças e qualidade de vida também serão mapeadas de seus discursos.

#### **Procedimentos**

Os dados da pesquisa serão gerados de atividades reflexivas com potencial exploratório, conversas exploratórias e gravações desses momentos de interação, individuais e/ou coletivas, produções escritas poderão ser realizadas e da observação deste pesquisadora.

Entendo que a participação é inteiramente voluntária, não havendo qualquer consequência negativa da recusa em participar. Os dados aqui obtidos serão objeto de estudo e publicação, preservando-se sempre o anonimato e a privacidade dos participantes.

#### **Riscos e desconforto**

Esta pesquisa não traz nenhum risco nem desconforto aos seus participantes, sendo mantidas em total sigilo as identidades das pessoas das quais os dados foram obtidos.

#### **Garantia de acesso aos resultados**

A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos [ou instituições] participantes.

#### **Garantia de acesso ao pesquisador**

Sempre que considerar necessário tirar dúvidas, recorrerei ao pesquisador pessoalmente no local de pesquisa. Sendo assim, consinto \_\_\_\_\_ a participar da pesquisa como está explicado neste documento.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

### **Termo de Consentimento de Pesquisa (maiores de idade)**

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura do presente termo estou ciente que:

#### **Objetivo da pesquisa**

A presente pesquisa tem o objetivo de refletir e gerar entendimentos a partir das narrativas de alguns de meus ex-alunos da rede pública de ensino. A partir de nossas experiências, questões como as identidades são co-construídas, crenças e qualidade de vida serão mapeadas de seus discursos.

#### **Procedimentos**

Os dados da pesquisa serão gerados de atividades reflexivas com potencial exploratório, conversas exploratórias e gravações desses momentos de interação, individuais e/ou coletivas, produções escritas realizadas por meio de atividades pedagógicas e da observação deste pesquisadora.

Entendo que a participação é inteiramente voluntária, não havendo qualquer consequência negativa da recusa em participar. Os dados aqui obtidos serão objeto de estudo e publicação, preservando-se sempre o anonimato e a privacidade dos participantes.

#### **Riscos e desconforto**

Esta pesquisa não traz nenhum risco nem desconforto aos seus participantes, sendo mantidas em total sigilo as identidades das pessoas das quais os dados foram obtidos.

#### **Garantia de acesso aos resultados**

A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos [ou instituições] participantes.

#### **Garantia de acesso ao pesquisador**

Sempre que considerar necessário tirar dúvidas, recorrerei ao pesquisador pessoalmente no local de pesquisa. Sendo assim, consinto em participar da pesquisa como está explicado neste documento.

---

Assinatura do participante

---

Assinatura do pesquisador

## ANEXO B

### EXCERTOS

#### Excertos da interação com Nick

##### Excerto 1 – “inglês na escola pública é complicado”

<b>Manu</b>	1 2	então o motivo do encontro é pra gente falar sobre aulas de inglês na escola pública=
<b>Nick</b>	3	=complicado↓
<b>Manu</b>	4	ué↓ complicado porque?
<b>Nick</b>	5 6 7 8 9 10 11 12	complicado:: porque primeiramente lá na escola acho que eles não estão dando um certo valor pra o inglês, eles até colocam um sistema de::: de provas pra simular o ENEM e tal mas a aula de inglês em si↓ eu acho assim que num num, como vou dizer, não produz não produz porque a professora chega, ela passa assim o texto tipo tâ tâ tâ “é isso aqui que vocês vão ler” e quem não sabe não sabe quem sabe faz
<b>Manu</b>	13	[uhum
<b>Nick</b>	14 15 16 17	[é exatamente assim e lá na turma tem muita gente com super dificuldade pra entender inglês e nem todo mundo gosta, aí fica copiando do caderno do outro, entendeu? aí [não:::tem certo aprendizado, então
<b>Manu</b>	18 19	[isso sempre acontece↓ sempre acontece, e como você acha que deveria ser?
<b>Nick</b>	20	como deveria ser? não sei↓

##### Excerto 2 – “minha experiência nem sempre foi boa apesar de eu gostar de inglês desde pequeno”

<b>Manu</b>	21 22 23	primeiro, então me conta da sua experiência com inglês desde que você começou a estudar inglês na escola pública até o seu segundo ano agora
<b>Nick</b>	24 25 26 27 28	bom, a minha experiência nem sempre foi boa apesar de eu gostar de inglês desde pequeno, eu sempre gostei do inglês sempre procurei:: palavras para saber decorar os nomes das cores, saber nomes de animais sempre desde pequenininho, aí eu entrei na escola e comecei a ter

	29	aulas de inglês, não lembro quando mas vamos colocar aí
	30	no sexto ou no quinto ano por aí e as minhas aulas do
	31	quinto ao ao ao nono ano, oitavo ano é:::: foram bem
	32	complicadas porque é aquilo né? como não sei se é
	33	porque é escola pública, eu não tenho como confirmar
	34	isso mas::: eu só estudava o verbo to be pra sempre, só
	35	verbo to be verbo to be e verbo to be e verbo to be e
	36	eu percebi que tinha alguns professores que eu eu não
	37	eu não acredito que estavam é::: habilitados a dar
	38	aulas de inglês, eu acho que foram mesmo pra tapar
	39	buraco sabe? pra "ah eles estão mesmo sem aulas de
	40	inglês coloca aquele professor" e aí é isso então eu
	41	comecei aquilo que eu tava aprendendo antigamente eu
	42	comecei a regredir comecei a regredir comecei a sei lá
	43	comecei a esquecer do inglês mas eu não desisti e
	44	continuei estudando em casa então eu acredito que isso
	45	me auxiliou mais um pouquinho aí cheguei ao nono ano em
	46	que eu tive as suas aulas aí foi que nós mudamos aí que
	47	saímos do verbo to be fomos pra pra outras áreas do
	48	inglês como falsos cognatos, palavras transparentes e
	49	tudo mais (.) eu acredito que aí que foi que foi foi o
	50	grande marco porque antes eu estava muito limitado tava
	51	como se fosse numa bolha eu não conseguia aprender e o
	52	que eu aprendia eu desaprendia nos anos seguintes de
	53	novo eu não ia pra frente nem ia pra trás, eu
	54	continuava parado mas ao decorrer:: ao decorrer depois
	55	do nono ano eu comecei a::: a::: aí eu posso dizer que
	56	comecei a ter aulas de inglês que aí::: eu tive aulas
	57	com você e tive aulas com a professora Amanda que foram
	58	minhas melhores professoras, a Amanda é minha
	59	professora atualmente e tipo ela tá ensinando bastante
	60	assim é::: o que a gente pede ajuda ela ensina ela lê
	61	os textos em inglês ela tenta ajudar e::: assim vai,
	62	quer dizer até o nono ano até o segundo agora eu
	63	aprendi bastante inglês, agora do nono ano pra trás eu
		fiquei parado eu não aprendi nada praticamente eu não
		aprendi nada=

### Excerto 3 – “a vontade o querer mudou entendeu”

<b>Manu</b>	64	=mas o que é diferente das minhas aulas e das aulas da
	65	Amanda em relação as aulas dos outros professores? você
	66	acha que é só por conta de ensinar? porque as condições
	67	permanecem as mesmas né? o livro didático é o mesmo, a
	68	sala é a mesma, mesmos alunos, tudo a mesma coisa, o
	69	que que você [acha que é diferente?
<b>Nick</b>	70	[sim:::
<b>Manu</b>	71	você não acha que a questão relação professor-aluno
	72	também é diferente? é::: você acha que a maneira da
	73	gente se comportar do professor se comportar é
	74	diferente em relação aos outros professores? a questão
	75	relação [professor-aluno
<b>Nick</b>	76	[sim:::foi tudo um conjunto, até porque tive muita
	77	intimidade e tive muita amizade com você também e acho
	78	que isso ajudou no meu aprendizado que eu tive::: é

	79	isso entendeu? as condições são as mesmas, claro as
	80	condições precárias né? de que são as aulas nas escolas
	81	públicas permaneceu as mesmas mas eu acho que::: a
	82	vontade o querer mudou entendeu? tanto que suas aulas
	83	tinhas mais atividades diferentes do que ah só o livro
	84	só copiar isso e acabou e aprendeu NÃO tinha mais
	85	coisas tinha mais atividades diferenciadas, mesmo que
	86	alguns alunos não quisessem aprender tinham outros que
	87	queriam assim como eu e acho que isso facilitou sim meu aprendizado=

#### Excerto 4 – “foi bem diferente”

<b>Manu</b>	88	=que atividades era diferentes nas minhas aulas?
<b>Nick</b>	89	primeira coisa que era diferente é que você lia todos
	90	os textos em inglês e depois lia em português para nós
	91	termos a::: como eu vou dizer a::: o contato com a
	92	pronúncia que era uma coisa que nós não tínhamos é::
	93	também tinham aquelas atividades que era pra dar
	94	opinião aquela das folhinhas coloridas que você até
	95	pediu pra gente falar da qualidade das aulas igual
	96	aquela de como são as aulas de inglês como deveriam
	97	ser o que poderiam melhorar então foram aulas
	98	diferentes e não só aquelas aulas que você pega o
	99	caderno e escreve o que tá no quadro e é aquilo ali e acabou NÃO foi bem diferente

#### Excerto 5 – “aprendemos só a ler mas acho que não deveria ser só assim”

<b>Manu</b>	100	tá, me diz como as aulas deveriam ser?
<b>Nick</b>	101	bom eu acho assim tem vários fatores entendeu? porque
	102	primeiro porque a maioria das escolas públicas hoje em
	103	dia principalmente aqui no Rio de Janeiro, a estrutura
	104	da escola é precária tipo salas super lotadas é:::
	105	enfim problemas de infraestrutura e coisa e tal acho
	106	que se melhorasse isso acho que melhoraria tanto as
	107	aulas de inglês como todas as outras aulas mas
	108	voltando ao ao ao princípio da questão na escola
	109	pública nós aprendemos acho que só a ler ((confirmo
	110	com a cabeça)) ISSO só a ler em inglês pra poder
	111	interpretar pra fazer as provas de vestibulares enfim
	112	nós aprendemos só a ler mas acho que não deveria ser só assim sabe?=-

#### Excerto 6 – “hoje em dia tudo é cursinho né?”

<b>Manu</b>	113	=porque?
<b>Nick</b>	114	porque só aprendendo a ler é::: você vai ter que
	115	recorrer a um cursinho e hoje em dia tudo é cursinho
	116	né? de alguma forma vai ter que recorrer a algum
	117	cursinho então acho que as aulas deveriam ser em
	118	inglês é é deveriam ensinar a::: a::: a falar, a ler e
	119	escrever mas só que acho que isso é um pouco difícil
	120	por causa das condições também que o governo dá ao

	121 122 123 124 125 126 127 128 129 130	professor, o governo não dá certa credibilidade que o professor deve ter então mesmo que ele tenha o como ensinar é::: a falar a falar, como vou explicar, como vou te explicar, ai meu Deus ((risos)) ai professora, como o governo não dá uma certa, não dá material básico pra o professor fazer isso entendeu? então mesmo se o professor tiver é::: como ensinar a falar e escrever e interpretar um texto é::: como ele vai fazer isso se tá tudo ruim tipo ele não tem um salário bom, tá? o que ele pode fazer? por amor? mas ninguém vive de amor ((risos))
<b>Manu</b>	131	né? ((risos))
<b>Nick</b>	132 133 134	vive de dinheiro então como o professor vai ter vontade de ensinar se ele não ganha bem, não tem estrutura pra trabalhar, se ele não tem um ambiente de trabalho legal?

### Excerto 7 - “a opinião dos alunos junto com a opinião do professor e tornar o ambiente agradável”

<b>Manu</b>	135 136 137 138 139 140 141 142 143	entendi (.) você falou sobre as APPES, aquelas atividades pra refletir sobre as aulas de inglês, depois tivemos aquela conversa também e levei as APPES de volta pra conversarmos e os alunos falaram sobre várias coisas né? sobre isso que a gente tá conversando falaram sobre é::: sobre as questões de aprender inglês na escola pública e em que você acha que esses tipos de atividades contribuem é::: também pra atmosfera da aula de inglês e para o aprendizado de vocês?
<b>Nick</b>	144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163	muitos alunos não se interessam pelas aulas pelas aulas de inglês né? acham que é só mais uma matéria mais alguém que vai dar nota mas quando tem atividade que fazem os alunos interagir com o outro, o aluno interagir com o professor que é um pouco difícil acho que torna tudo mais fácil até aquele aluno que é meio bagunceiro né? que não presta atenção na aula começa a prestar atenção porque vê que é uma coisa legal e aí começa a prestar atenção porque é::: um exemplo, essas atividades que fizemos é::: você vê que as pessoas realmente se esforçavam para dizer alguma coisa sobre como as aulas poderiam ser em inglês, eles se esforçaram eles não chegaram lá e escreveram qualquer coisa, eles tiveram dúvida, tiveram interesse porque foi uma aula legal, foi uma atividade legal, então acho que deveria fazer até tipo assim “ah que tipo de atividade vocês querem hoje?” e tal pra ver a opinião dos alunos junto com a opinião do professor e tornar o ambiente agradável porque às vezes o professor pode passar uma atividade que nem todo mundo gosta e a aula não produz e-

### Excerto 8 – “é difícil né? você ter certa afinidade com o professor de certa forma”

<b>Manu</b>	164	-tá mas porque interagir com professor é difícil?
-------------	-----	---



<b>Nick</b>	165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178 179 180 181 182 183	é aquela coisa assim::: em partes mas também depende do professor né? depende do professor, claro que com alguns temos mais intimidade uma interação maior e acho que ajuda na aprendizagem, como tem professores que NÃO (.) como eu já tive muitos professores, uns dois professores de inglês que não tinham afinidade alguma e eu tava regredindo meu inglês por conta de eu não ter afinidade e também eram pessoas que não queriam, não vou dizer não queriam trabalhar mas que não estavam aptas a trabalhar dando aulas de inglês entendeu? mas não com todos os professores, claro, mas têm pessoas sim que têm dificuldade, é difícil né? você ter certa afinidade com o professor de certa forma, é difícil sem você::: é difícil você ter uma afinidade como vou te explicar sem você::: pegar comodidade entendeu? eu acho que são coisas que devem ser separadas afinidade de comodidade, não é porque você gosta de um professor que pode fazer de tudo na aula dele, eu acho que não, acho que acima de tudo tem que ter respeito=
-------------	---	--

**Excerto 9 – “quando eu gosto do professor eu me esforço muito para ter nota boa”**

<b>Manu</b>	184 185 186 187 188 189 190 191 192 193 194 195 196 197	=não confundir amizade com libertinagem né? aquilo que a gente tinha conversado é::: mas que ao mesmo tempo, aquilo que você falou do professor Beto que todo mundo gosta mas que alguns acabam faltando com respeito por confundirem as relações de amizade né? achar que ele é amigo então pode chamar ele de careca e faltar com o respeito com ele (.) quando eu era aluna é::: eu era diferente e acredito que tenha muitos alunos assim, se eu gostasse do professor e tinha amizade com ele é::: afinidade, eu queria tirar notas boas nele e queria que ele tivesse orgulho de mim, queria que ele tivesse uma impressão de mim diferente de um aluno relapso ou::: preguiçosa ou qualquer coisa do tipo, queria mesmo que ele sentisse [orgulho de mim
<b>Nick</b>	198	[claro, eu também,
<b>Manu</b>	199 200 201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 213	mas eu concordo com você de achar que alguns alunos tentam se beneficiar dessa amizade que o professor abre essa abertura que o professor dá para estabelecer essa amizade é::: e o aluno confundir e faltar com o respeito, se aproveitar disso porque na verdade quando você tem um amigo que não tem relação professor-aluno você não falta com o respeito, você não chama seu amigo de::: ou chama seu amigo de careca ((risos)), mas não faz isso com falta de respeito e na sala de aula também é assim, há uma hierarquia, o professor que tá ali tá comando então merece respeito tem que ser respeitado como professor (.) agora a relação que você mantém fora, se bem que com minhas amigas eu não chamo elas de carecas ou de gordas né? ((risos)) podem até ser brincadeiras da adolescência=
<b>Nick</b>	214	=exatamente, eu quando gosto do professor eu me

	215 216 217 218 219 220	esforço muito pra:: tipo ter nota boa é::: como se fosse uma troca ele vai me ensinar e nas provas e trabalhos eu vou me esforçar ao máximo pra tirar nota máxima pra ele saber que aquilo que ele ensinou valeu a pena que o que ele ensinou eu aprendi entendeu? então eu dou muito valor a isso
<b>Manu</b>	221 222 223 224 225 226 227	sim:: o que tivemos Loran, Letícia, você, Nat outros tanto naquela escola comigo foi uma amizade respeitosa, eu dei liberdade pra gente ter uma amizade porque acredito que a relação de amizade pode ajudar no aprendizado, pra vocês terem liberdade pra dizer o que não estava funcionando, o que gostavam de fazer, mas também porque eu gosto de pessoas-
<b>Nick</b>	228	-uhum ((balançando a cabeça))

**Excerto 10 – “os alunos não dão o devido valor a língua inglesa não sabem o como é importante”**

<b>Manu</b>	229 230 231 232 233 234 235 236 237 238 239 240 241 242 243 244	quando eu fui dar aula pra vocês eu nunca havia entrado numa escola pública como professor e é uma sensação intimidadora, aí com o tempo comecei a ficar desconfortável pois não sabia o que fazer com a liberdade que tinha pra trabalhar, fiz dinâmica de curso de inglês porque era o que eu sabia fazer e percebi que alguns alunos não acompanhavam, se sentiam desconfortáveis até em ter que falar inglês na frente dos colegas então mesmo que às vezes o professor tente ensinar as quatro habilidades alguns alunos vão se fechar, aí eu não sei se é porque a escola pública já tem uma cultura de manter as aulas só na leitura e o professor já entra na sala sabendo que ele não vai ensinar todas as habilidades e aí os alunos também já sabem disso e se acomodam ou se realmente não querem porque não veem a importância da língua
<b>Nick</b>	245 246 247 248 249 250 251 252 253 254 255 256	ah professora é bem complicado porque é porque os alunos se acostumaram assim só de aprender a interpretar textos de só a aprender a interpretar texto e a leitura, usar isso só pra ler e também porque os alunos não dão o devido valor a língua inglesa não sabem o como é importante, eu::: teve no segundo ano, no primeiro bimestre, que a professora botou assim “qual a língua oficial dos Estados Unidos” e tinha gente que não sabia, você tem noção disso? isso é absurdo↑ as pessoas não dão valor pra isso e se acostumaram assim e se acomodaram como o que estão dando pra eles querem viver na mesmice e isso tudo é muito triste

**Excerto 11 – “formou se sim uma cultura de que inglês é só mais uma matéria, inglês é só pra viagem ou inglês é só pra quem tem condição”**

<b>Manu</b>	328	simplesmente não dão a mínima? Poxa poxa=
<b>Nick</b>	329 330	=mas também podem não dar a mínima não porque eles querem mas porque foi foi assim, como que vou te

	331	explicar, foram fadados a isso não é correto é:::
	332	foram foram viveram, assim não dando muita importância
	333	pra pra pra tal matéria ou "ah eu vou fazer o terceiro
	334	ano vou acabar a escola e acabou vou arrumar um
	335	emprego qualquer aí e minha vida tá feita" acho que
	336	assim que as pessoas pensam entendeu? não pensam num
	337	futuro entendeu? não olham pra frente só pensam num
	338	hoje e agora "ah o que vai acontecer agora e não sei o
	339	quê" NÃO eu já penso no futuro eu penso assim "ah vou
	340	aprender inglês hoje e vou viajar quando eu tiver 30
	341	ou 35 anos", mas eu já tenho o conhecimento do inglês,
	342	mesmo que eu vá viajar com 30 ou 35 anos entendeu?
	343	então formou se sim uma cultura de que inglês é só
	344	mais uma matéria, inglês é só pra viagem ou inglês é
	345	só pra quem tem condição, então formou sim lembro até
	346	de uma propaganda de um curso que era assim "don't be
	347	a loro" porque o que a gente aprende na escola pública
	348	pelo menos é só repetir o que tava falando se a
	349	professora falar "how are you?" a gente vai how are
	350	you entendeu? vai repetir e não sai daquilo entendeu?
		não sai daquilo sempre sempre sempre a mesma coisa

### Excerto 12 – “mesmo com coisas pra desmotivar coisas pra botar baixo a aula de inglês foi ótima”

<b>Manu</b>	351	entendi agora voltando no tempo quando eu comecei a dar
	352	aula pra vocês eu tentei várias técnicas pra que o
	353	inglês chegassem em vocês, tentei curso de inglês e
	354	depois a gramática e ler os textos e o que me deixava
	355	desconfortável era o uso frequente do português e daí
	356	fiquei preocupada com a qualidade das aulas de inglês e
	357	propus alguns puzzles para refletirmos juntos, mas como
	358	era pra você e pra seus colegas? porque tinha aluno que
	359	nunca participava e quase eu não via porque eles
	360	ficavam lá embaixo
<b>Nick</b>	361	Uhum
<b>Manu</b>	362	mas eu pensava que não poderia falar só inglês porque
	363	muitos não entenderiam e também não queria falar tudo
	364	em português então eu saia de lá frustrada e chateada
	365	com a sensação de não estar fazendo um bom trabalho e
	366	ficava sempre sem saber o que eu tinha que fazer de
	367	verdade, além disso achava vocês desmotivados por causa
	368	da greve, mas aí não sei se era somente com a greve ou
	369	com o andamento das aulas de inglês, o que você pensa
	370	sobre isso?

### Excerto 13 – Vi realmente que você queria ensinar

<b>Nick</b>	371	assim nós estávamos sem professor aí quando tipo veio a
	372	notícia vai ter professor de inglês eu fiquei super
	373	animado mas teve gente lá da turma que ficou tipo assim
	374	"ah não sei o quê" porque se não tivesse aula de inglês

	375	todo mundo seria liberado cedo, eu fiquei muito animado
	376	sabe? ainda mais quando você veio eu via a diferença de
	377	ensino vi que você realmente queria ensinar queria
	378	propor novas atividades novas coisas então não acho que
	379	você falava muito português porque assim minha maior
	380	dificuldade é falar entendeu? a pronúncia das palavras
	381	então quando eu via e escutava você lendo um texto em
	382	inglês eu prestava muito atenção na fala na forma de
	383	falar entendeu? eu achava bom porque eu tinha contato
	384	com a língua sabe? você não passava só dever no quadro,
	385	acho que você nem passava dever no quadro era só mesmo
	386	discussão sobre os assuntos dos textos ali atividades
	387	sobre os textos, não tinha nem nada no quadro e:::
	388	conversava em inglês sabe? eu achei isso muito bom
	389	porque a gente sempre tinha o contato com a língua e
	390	é:::: a greve desmotivou todo mundo sim porque tipo a
	391	gente ficou sem aula (.) muito tempo muito tempo e tipo
	392	assim tem gente que só vai pra escola por ir ne? então
	393	acaba que as pessoas que não querem estudar misturada
	394	com pessoas que querem estudar ali tem um conflito de
	395	interesse né? tipo eu tô querendo prestar atenção na
	396	aula e tem gente fazendo bagunça complica o meu
	397	aprendizado sabe? e lá na minha turma passada tinha
	398	muito isso então atrapalhou mas mesmo com coisas pra
	399	desmotivar coisas pra botar baixo a aula de inglês foi
		ótima sim

### Excertos da interação com Noah

#### **Excerto 1 - Então, vou ser professor**

Manu	1	não, eu quero te mostrar primeiro, primeiro, eu fiquei super
	2	feliz com a notícia, né? po, professor de inglês, caramba=
Noah	3	=eu tava indeciso fiquei assim pensa logo aí quer saber como
	4	eu gosto de língua eu sei inglês mesmo depois de um tempo se
	5	Deus quiser eu vou aprendendo outras línguas vai que eu posso
	6	ser um tradutor também, né professora, aí tem isso, aí::::
Manu	7	Claro
Noah	8	mas meu objetivo mesmo era tradução sendo que eu falei assim
	9	tem que pensar em tudo porque em tradução a área é escassa
	10	então tenho que pensar assim então vou ser professor também
	11	tentar a faculdade que tem bacharelado e licenciatura posso
	12	fazer os dois logo vou tentar UFRJ que a UFRJ tem isso e tem
	13	campo já pra quem é baixa renda que é melhor ainda então=

#### **Excerto 2 – Eu tive um bloqueio**

Manu	14	não vale, não é pra você corrigir, você ainda pensa da mesma
	15	forma?
Noah	16	penso, cara
Manu	17	dois anos depois?

Noah	18	tipo assim, mudou, tive um bloqueio, eu vim::: eu ficava
	19	pensando assim mesmo até hoje, os professores do meu colégio
	20	me perguntavam assim como é que você se sente em relação à
	21	aula de inglês do colégio? no colégio eu estava com medo de
	22	ter aula de verbo verbo to be, de verbo <i>To Be</i> que eu não
	23	aguentava mais, professora, eu tive muita aula de verbo <i>To Be</i> ,
	24	tipo assim, do meu sexto ano até no meu nono ano, que na pauta
	25	do oitavo ano::: no oitavo ano, eu fiz teatro e não inglês, no
	26	nono ano, Amanda era o nome da cobra

### Excerto 3 – Eu tô com medo de ser só o verbo *To be*

Manu	27	O:::lha
Noah	28	era cobra, se você conhecer ela, você já sabe já, aí:::, no
	29	primeiro ano foi você, você já deu uma mudada na sala, já me
	30	deu mais expectativa, já me deu uma esperança já, entendeu?
	31	porque antes, só Jesus, mas, quando eu fui pro outro colégio,
	32	eu pensei "ai meu Deus, eu tô com medo de ser só verbo <i>To be</i> de
	33	novô", mas, eu acabei conhecendo o professor que está dando pra
	34	minha turma, sendo que ele teve sair, por conta que teve um
	35	probleminha tipo assim com esse negócio de horário aí queriam
	36	jogar ele pro outro colégio também, ele teve um probleminha e
	37	aí teve que sair da nossa turma, mas, tipo assim, era uma
	38	pessoa tipo você, na correria, eu falava assim "é Emanuelle"
	39	cara, porque tipo assim além de te aconselhar em tudinho como
	40	você pode fuçar um inglês e tal qualquer coisa, poder aprender,
	41	ele ensinava bem, ele explicava bem, ele ainda te dava conselho
	42	desse negócio de produção textual ainda que a disciplina dele
	43	não é de produção textual
Manu	44	de compreensão textual, né?
Noah	45	professora, maravilhoso, o professor é tipo assim, então eu
	46	pensei, cara, eu vou seguir letras mesmo, vou continuar o meu
	47	caminho assim, eu sei que o mundo vai falar "nossa vai seguir
	48	letras, vai ter que aturar aquelas crianças, pirralhada", é né,
	49	fazer o quê?
Manu	50	ah não, não é aturar, você vai é ensinar

### Excerto 4 – Pior de tudo no bom sentido

Manu	51	=que bom, né?
Noah	52	ela passou tudo e isso e tal
Manu	53	porque vai contra o que a gente sempre acaba falando né? que
	54	escola pública não ensina nada
Noah	55	muita gente reclama ainda "ah você tá pra ensinar português e
	56	você manda livro pra gente ler?", aí ela falou bem assim "meu
	57	filho, você acha que português você aprende como? sua mãe te
	58	ensinou como português? você não ouvia ela falar? você não
	59	ouvia ela contando história? então, eu estou ensinando a vocês
	60	ler uma linguagem antiga, e quando uma pessoa de maior idade
	61	vir falar com você", ela falou assim mesmo, "uma pessoa de
	62	maior idade já acha que vocês são tudo burros, são tudo
	63	incompetentes", ela falou bem assim no meio da nossa cara
	64	mesmo, "então você tem que mostrar pra ele que não, "eu estudo

	65	e tal”, “fala aí eu sei falar tal palavra, você vai saber o
	66	que significa, você vai mostrar pra ele que você é diferente,
	67	porque eu não quero que vocês sejam uma turma que vocês tenham
	68	uma vida mínima, com salário mínimo, não quero que vocês
	69	tenham nada mínimo, eu quero que vocês tenham um salário bom,
	70	eu quero que vocês tenham uma profissão pelo menos”, aí eu
	71	também lembrei de você de novo, Emanuelle de novo “quero que
	72	vocês, pelo menos, tenham uma profissão, sejam independente,
	73	que você chegue na faculdade ou no curso técnico,
	74	independente, vocês terminaram os estudos, vocês têm uma
	75	profissão, vocês tem uma condição, têm um dinheirinho, vocês
	76	conseguem se sustentar e pronto”, essa professora provou ser
	77	diferente pra mim, e a de matemática, ela é a pior de todas,
	78	aquela ali quando passa prova, ela pegava as questões com
	79	matéria de concurso público, ela botava UFRJ, botava PUC...=
Manu	80	=mas, então, ela era pior no bom sentido::!
Noah	81	pior de tudo no BOM sentido que ajudava a gente tipo assim
	82	porque todo mundo acha que colégio público não vai ensinar a
	83	matéria de ENEM, né? muita gente acha isso, aí ela pegou
	84	questões diferentes porque ela viu que é mesma matéria, o
	85	mesmo conteúdo que você aprende no colégio particular, você
	86	vai aprender no público, o professor que escolhe se quer ou
	87	não ensinar, se o aluno quiser ir vai, se não quiser não vai

### Excerto 5 – Ele achava que a gente era incompetente

Manu	88	aí falaram do professor de sociologia
Noah	89	aquele professor, tadinho, faleceu ele
Manu	90	ele faleceu?
Noah	91	ele faleceu ano passado no início do ano, ele estava um tempo
	92	sem ir pra escola, aí foram na casa dele aí quando viram ele já
	93	estava morto na cama, mas eu odiava ele, eu queria que ele
	94	ficasse vivo pra ele me ver eu me formando, mas ele faleceu ano
	95	passado
Manu	96	por que ver você se formando?
Noah	97	porque ele achava que a gente era incompetente mais ou menos
	98	isso
Manu	99	por que você achava que eles achavam que vocês eram
	100	incompetentes?
Noah	101	aquele professor implicava com a gente do nada, tipo assim a
	102	senhora sabe quando o aluno chega do recreio ele fica eufórico
	103	porque tá lá naquela agitação toda, aí ele falava assim
	104	“criança sentem”, aí quando a gente ia sentar do nada chegava e
	105	falava “vocês são incompetentes vocês” começava a gritar, ele
	106	xingava dentro da sala de aula, a gente já foi lá reclamar que
	107	ele xingava dentro da sala de aula
Manu	108	mas, os alunos xingavam também na sala de aula

### Excerto 6 – Ah:::aquele da greve

Manu	109	aí depois a gente começou a falar da greve porque alguém
	110	falou, e eu perguntei porque vocês estavam desanimados
Noah	111	ah::: aquele da greve

Manu	112 113 114 115 116 117 118 119	teve até uma... bem no início do ano, eu coloquei "porque" no quadro e vocês escreveram algumas perguntas sobre o porquê e muitos colocaram sobre a greve, né, porque os professores faltam, porque os professores não vão... aí vocês colocaram assim porque tem goteira na sala de aula, porque temos muitas aulas vagas, porque que eu não gosto de acordar cedo pra vir pra escola, muitos questionaram o acordar cedo pra ir pra escola, porque chegava lá e não tinha professor pra dar aula
Noah	120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133	a gente não podia nem sair adiantado, tinha que ficar tipo assim tinha que ficar, eu me lembro disso, segunda-feira, era esse dia, segunda a gente esperava só pra poder ter às vezes a tua aula, porque nos primeiros quatro tempos os professores fizeram greve, o professor de sociologia também, a gente ia só pra ter a sua aula 10:45, o horário era 10:45; isso desanimava a turma porque tipo assim a gente chegava gente que chegava cedo, tinha que ficar das sete da manhã até 10:45 pra ter uma aula, então isso no início desanimou muito muito, muitas pessoas também e também por conta também que ninguém incentivava, não tinha também não tinha uma professora que incentivava "não po vamos continuar aí, gente" não tinha um incentivo assim, entendeu? então eu acho que isso aí na época também favoreceu muito pra isso

### Excerto 7 – Brasileiro tem muito disso, essas ideias limitam muito

Manu	134 135 136 137	acho que foi a Gabi que botou assim "não sabe nem a própria língua, vai saber a língua dos outros? fica falando bicicleta também" porque aula de inglês tem muito isso né, o aluno acha que não vai aprender inglês porque ele não sabe português
Noah	138	mal ele sabe que ele sabe português
Manu	139	sabe português porque é a língua dele
Noah	140 141	é e a pessoa se acaba... brasileiro tem muito disso, essas ideias limitam muito, né?

### Excerto 8 – O professor não ensinava SÓ passava coisa pra gente copiar

Manu	142 143 144 145 146 147	que eu comentei com vocês depois, porque eu tinha falado do lixo ali atrás, pra gente pensar sempre um pouquinho no outro, no lugar onde a gente vive, aí ela falou no fim da aula "você poderia dar aula de sociologia" aí eu pensei "gente o que que está acontecendo com as minhas aulas de inglês que não estão sendo aula de inglês?"
Noah	148 149 150 151 152 153	sendo aula de sociologia é porque o professor não ensinava, só passava coisa pra gente copiar, a gente copiava copiava e ele passava mais coisa pra gente SÓ copiar tipo assim a gente não tinha aprendido nada de sociologia, e na prova, eu estudo pra caramba e não estudei, chutei pra caramba e acertei, né? tirei quatro, tirei cinco foi aquele chute certo
Manu	154	you não tinha estudado?
Noah	155 156 157 158	não tinha estudado porque não tinha material, ele mandava a gente copiar, a gente copiar a gente copiar a gente copiar e aí chegou na hora, eu pensei "dane-se", porque quando chegou na reposição, a gente já cumpriu nosso lance no segundo

	159	bimestre, tipo assim, ele passou uns filmes pra gente ver e
	160	esses filmes valeria ponto
Manu	161	Uhum

### Excerto 9 – Sexto ano eu achava super legal verbo to be

Manu	162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175	é:::: aí eles questionam, “pra que vai aprender a falar inglês porque pra que isso? pra que falar inglês?” ((lendo algumas respostas dos alunos)) aí eu fico pensando assim, você que estudou a vida inteira na escola pública, eu estudei na escola pública também e eu lembro que nas minhas aulas de inglês, a professora pedia pra traduzir o texto, sentava em grupo e traduzia, era a aula inteira traduzindo textos, e::: aí a aluna eu não lembro se foi a Gabi, ela questionou isso “mas, poxa, a gente vem pra cá e pensa que as aulas de inglês não vão funcionar, por que isso? pra quê a gente vai estudar inglês?” e aí, você lembra quando você começou estava lá no quarto ano, indo pra quinta série que hoje é sexto ano, que foi quando você começou a ter aula de inglês na escola, você lembra das expectativas que você tinha a respeito daquela aula?
Noah	176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186	de início assim que eu estava no quinto ano, sexto ano assim eu assim achava super legal verbo to be, contar de um até dez, achava que estava tirando onda, chegava em casa e falava “mãe, aprendi isso, isso e isso” quando chegou no ano seguinte, já começou a me desanimar aquela coisa assim de novo isso? já está ficando chato, falei até um palavrão naquela época, foi continuando continuando, fiquei achando chato, cheguei no primeiro ano tipo assim “tomara que o professor não ensine verbo to be, tomara que não caia um professor meu Deus” aí a Amanda foi a primeira, depois você veio, aí ai meu Deus, aí a Amanda no início mudou, ela botou do e does
Manu	187	Uhum

### Excerto 10 – A professora explicava de uma forma que o pessoal não conseguia entender

Noah	188 189	e ela ensinou um pouquinho e um pouquinho tipo assim ela explicou pro povo da sala e ninguém entendeu nada=
Manu	190 191 192	=mas você acha que eles não entenderam por que? não entenderam mesmo porque é difícil ou não entenderam porque eles também não estavam muitos interessados?
Noah	193 194 195 196 197 198 199 200 201 202	ah, professora, tipo assim a gente tinha uma base eu e o Henri a gente conseguia compreender o básico, mas o pessoal não conseguia entender mesmo, a professora explicava de uma forma que o pessoal não entendia mesmo não entendia mesmo, então tinha muitas pessoas que::: assim::: se confundia, muita gente se confundia, tinha que inverter ou não, aí tinha muita gente que perguntava a mim e o Henri porque o Henri também fazia, aí mas todo mundo tirou nota baixa nesse primeiro testinho que ela fez, ela tinha feito tipo uma atividadezinha, todo mundo tirou nota baixa TODO MUNDO aí



	203	depois ela saiu, aí veio você aí com você já deu uma
	204	melhorada, a nota começou a aumentar já, todo mundo começou a
	205	tirar uma nota melhorzinha porque eu acho que você tipo
	206	assim, você não ensinou o inglês, aquele inglês que todo
	207	mundo ensina padronizado, você não, além de ter ensinado o
	208	inglês, você passou mais um pouquinho, você não gente a gente
	209	vai pegar um texto em inglês ó segredinho aqui, não traduz
	210	palavra por palavra não você lê a palavra toda, você lê a
	211	frase todinha, vê::: primeiro vê se está no presente ou
	212	passado, está não sei o que, não sei que lá, e depois você
	213	vai indo porque se você for traduzir palavra por palavra não
		vai dar muito certo, lembro até do levantar em inglês get up

### Excerto 11 – A nossa sociedade põe isso na nossa cabeça “eu nunca vou conseguir nada”

Manu	214	mas, olha só, qual é o objetivo hoje de aprender inglês? hoje
	215	não porque você quer ser professor de inglês mas quando você
	216	está na escola qual é a necessidade de estar estudando
	217	inglês? você lembra assim do que você pensava “ah é
	218	importante vir pra aula de inglês porque”
Noah	219	estou pensando aqui o motivo
Manu	220	AH não é possível que não tinha
Noah	221	po cara pra mim naquela época não tinha um motivo não, eu
	222	achava interessante porque a gente aprendia... ah! me lembrei
	223	que a gente aprendia cultura nova, uma língua nova, a gente
	224	via que era uma coisa diferente, entendeu? então, eu acho que
	225	foi::: tentar melhorar mas muitos brasileiros não têm esses
	226	negócios tipo assim aprender inglês pra quê? pra poder sair
	227	do país? ele nunca vai sair do país do mesmo, tem gente que
	228	pensa assim, ah mas muitos também é por causa da família
	229	também “pra que você está aprendendo inglês se você não vai
	230	pra lugar nenhum mesmo?” isso daí eu já acho que é um
	231	problema mais da nossa própria sociedade, a nossa própria
	232	sociedade põe isso na nossa cabeça “eu nunca vou conseguir
		nada”

### Excerto 12 - tem que desafiar o aluno de alguma forma

Manu	233	mas sabe o que pode acontecer também, o Noah, eu acho que o
	234	professor, ele pode acreditar quando ele só dá verbo to be e
	235	ele acredita que o verbo to be é o básico do inglês e que o
	236	aluno não vai avançar no aprendizado se ele não souber o
		básico
Noah	237	mas só que você se esquece que o básico às vezes é igual a
	238	outra coisa entendeu? o básico do inglês é saber o verbo to
	239	be and this is é::: tem there is, there are, também tem do ou
	240	does, tem o simple past, tem várias coisas
Manu	241	concordo!
Noah	242	então é uma visão errada, o professor tem que pensar “se
	243	vocês não aprenderem o verbo to be agora, eu vou passar outra
	244	coisa pra você, agora vou passar pra vocês é::: este estes em
	245	inglês” tem que desafiar o aluno de alguma forma assim “nossa
	246	aquele professor é muito::: tem potencial né ele fala inglês”
	247	porque muitos da gente acha que o professor de escola pública

248	acha que ele não fala inglês
-----	------------------------------

### Excerto 13 - professora, senão estudar esses alunos vão pro McDonald's

Noah	249	não mas não encare isso co::mo eu posso explicar pra senhora,
	250	como essa situação naquela época, além de ensinar inglês você
	251	mostrava a realidade da vida, sei lá, você queria que a gente
	252	pensasse, refletisse, estudasse, se dedicasse, conversava
	253	muito com a gente, porque, professora, senão estudar esses
	254	alunos vão pro McDonald's, você sempre falava que o governo
	255	não queria que a gente aprendesse que não queria que a gente
	256	estudasse "ele quer que vocês saibam só isso mesmo, o
	257	básico", professora, o governo quer que você tenha muitos
	258	filhos porque ele vai te pagar bolsa família, mas pra quê?
	259	pra você ficar nesse cala boca, cala boca, cala boca e cala
	260	boca, eles não querem que você seja um cidadão, que você seja
	261	um homem grande ou que você tenha uma profissão, independente
	262	que você seja um gari ou um advogado, você tem a sua
	263	profissão, você tá ali, você está formado você tem um
	264	diploma, e você sempre falava isso pra gente, fazia a gente
	265	refletir entendeu? e isso funcionou muito comigo

### Excertos da interação com Luna

#### Excerto 1 – Eu acredito que os professores têm a capacidade de ensinar

<b>Manu</b>	1	então, eu queria que você me contasse primeiro se
	2	você estudou a sua vida inteira em escola pública=
<b>Luna</b>	3	=não foi a vida inteira, eu comecei a estudar em
	4	escola pública a partir do primeiro ano do ensino
	5	médio e eu fiquei assim um pouco chocada porque em
	6	escola particular não se sabe tanto, mas sabe-se
	7	alguma coisa, mas na escola pública tipo os alunos
	8	são bem perdidos tanto na questão de falar quanto em
	9	questão de entender também, é uma coisa precária e:::
	10	isso é uma coisa que de certa forma me decepciona
	11	porque eu acredito que os professores têm a
	12	capacidade de ensinar, mas a falta de interesse dos
	13	alunos é muito maior do que qualquer vontade que o
	14	professor tenha de ensinar e às vezes os alunos por
	15	serem a maioria acabam ganhando do professor, né? mas
	16	é basicamente isso, tipo eu não estudei a minha vida
		inteira em escola pública

#### Excerto 2 – O aluno de escola pública não quer estudar

<b>Manu</b>	17 18	e como você vê as aulas de inglês, se você puder comprar, do colégio particular e da escola pública?
<b>Luna</b>	19 20 21 22 23 24 25 26 27	eu acho que a matéria ainda é a mesma, não foge, porém eu acho que o professor tem que se segurar muito pela falta de conhecimento dos alunos, tipo:: não adianta o professor querer correr com a matéria ou querer ensinar um pouco mais do que seja o trabalho dele porque o aluno da escola pública não quer estudar, tipo não tem o conhecimento e ele se auto julgam como "burros" e por isso só já basta e eles mesmo não querem nada, entendeu? mas::: é isso

### Excerto 3 – Eles não têm uma visão mais ampla do que eles podem ser na vida

<b>Manu</b>	28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39	eu lembro que a gente fez uma tarefa em que você tinha que avaliar a aula de inglês, lembra? gosta ou não gosta? e aí quando eu trouxe as respostas pra a gente fazer aquela discussão alguém falou assim "ah, se não se interessar, se não estudar vai dar McDonald's", no sentido de que se você não estuda não tem outra alternativa de emprego pra você, você vai ter que trabalhar em fast food ou em shopping, eles falavam muito de shopping mesmo e vai todo mundo terminar em shopping, não tem outro jeito, isso é muito ruim, agora eu me pergunto assim: o que faz o aluno da escola pública pensar dessa maneira?
<b>Luna</b>	40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50	eu acho que::: (. ) eu não sei:: eu não sei muito bem, eu acho que pelo lugar onde eles moram, porque geralmente quem estuda em escola pública é quem não tem uma condição financeira de pagar uma escola particular, eu acho que pelo local onde eles moram eu acho que eles não veem ninguém tendo muito futuro na vida, e como a escola pública é o máximo de lugar que eles têm e que eles conhecem de estudar, eu acho que eles não têm uma visão mais ampla do que eles podem ser na vida, eu acho que isso acaba limitando muito as pessoas na escola pública, essa falta de visão do futuro mesmo
<b>Manu</b>	51	baixa autoestima?
<b>Luna</b>	52	é†

### Excerto 4 – Ali todo mundo tem condições, sabe?

<b>Luna</b>	53 54 55 56 57 58 59 60 61 62	sim, porque a professora pediu para a gente fazer a representação de um DNA, aí o DNA tem a fita mãe, a fita filha, tem adenina e adenina que são as bases hidrogenadas, um monte de coisa aí a gente foi, pesquisamos um monte de foto na internet, a gente viu qual era o trabalho que ia ficar mais bonito, a gente fez, a gente conseguiu representar muito bem a imagem que a gente tinha visto e ti::po o nosso trabalho a pesar de ter sido o melhor, a gente não recebeu uma pontuação diferente das outras pessoas que não tiveram o mínimo de cuidado para fazer o trabalho
-------------	--	---

<b>Manu</b>	63 64	e o que você pensa sobre isso? que o professor não tem critério de avaliação?
<b>Luna</b>	65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78	assim, eu entendo o lado do professor porque ele também não pode exigir muito, na verdade ele pode, mas não adianta ele exigir algo de alguém que não está interessado naquela matéria ou em estudar em si, só quer a nota eu acho que pra o professor é muito mais válido só dar a nota pra depois não ter que ficar com aqueles alunos na recuperação, que vai ser um alívio pra o professor e tipo é entendível, mas assim pra mim fica um pouco chato porque como eu quero sempre dar o máximo que eu po:::sso, fazer as coisas direito, ali todo mundo tem condição sabe? a coordenação agora eles estão dando um cartaz se o aluno não tiver dinheiro pra comprar uma cartolina pra fazer trabalho [eles estão dando
<b>Manu</b>	79	[que legal↑

### Excerto 5 – Eles ficam sempre tentando jogar a culpa no professor

<b>Manu</b>	80	por que você acha que eles pensam que o inglês é chato?
<b>Luna</b>	81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113	porque não é uma aula que interessam eles tipo assim os meninos são obcecados por jogar futebol na educação física, se o professor entra na aula pra falar sobre a Copa "ah lá vem professor chato falar um monte de bosta, lá vem o professor que é legal na quadra, mas é um chato dentro da sala de aula" tipo "como vocês querem aprender a matéria de verdade se vocês não leem, se vocês não prestam a atenção na aula e se vocês tem dúvida, vocês nunca perguntam nada pra o professor, você vem pedir logo a resposta pra mim" isso aqui aula de inglês não faz diferença pra mim porque eu faço curso, mas pra eles que não têm nada e que alegam que não tem dinheiro nem pra pagar uma blusa, imagina um curso, porque não aproveitar o que eles tem? a professora que a gente tem ela tenta falar inglês com a gente, mas você olha assim pra os alunos estão fazendo bolinha de papel com o texto que ela deu e jogando um no outro, ela deu pra a gente quatro textos e ela falou "olha, esse bimestre eu vou trabalhar com vocês esses quatro textos" os alunos nem lembravam nem o que era aquilo era pro bimestre inteiro já jogaram fora, já rabiscaram a folha, desenharam e mandaram de cartinha pra o outro colega, fico tipo "mano, vocês mesmo não cuidam nem do material de vocês e nada e tipo depois vocês reclamam que o professor que é ruim, que o professor não dá aula e quando o professor fica sentado na cadeira "ah porque como é que eu vou fazer uma prova se ele não me ensinou nada", sendo que quando o professor está disposto a explicar alguma coisa você não queria entender nada" então é uma coisa assim que eu fico porque não entendo que isso que está acontecendo e só uma consequência da atitude

	114	que tem dentro de sala de aula e eles ficam sempre
	115	tentando jogar a culpa no professor e eu falo "não, o
	116	professor não tem culpa" tipo eu não sei se você se lembra da Rafaela?
<b>Manu</b>	117	Sim

### Excerto 6 – ... e é muito legal ter isso assim na minha cara e eu não pagar nada

<b>Manu</b>	118	tem os melhores professores, né?
<b>Luna</b>	119	por exemplo nosso professor de história ele fala
	120	alemão, inglês e português ele chega lá e se a gente
	121	escreve alguma coisa errada ele conserta, porque ele
	122	entende e tipo, se o cara é de história e ele
	123	consegue falar sobre outros assuntos, poxa, esse cara
	124	tem uma cultura, ele tem um histórico muito grande e
	125	tipo tem palavreados e gírias que ele fala com a
	126	gente em francês e em inglês e tipo a gente fica até
	127	um pouco espantado no começo, mas depois ele explica
	128	o que é e acaba sendo uma matéria que passa de ser
	129	história entendeu? mas é muito legal e [ele não é o único]
<b>Manu</b>	130	[acrescenta sim]
<b>Luna</b>	131	ele não é o único que está ali e que sabe fazer isso
<b>Manu</b>	132	não está ali só pra ensinar aquela história assim, é
	133	aquela história assim, dar uma visão panorâmica
<b>Luna</b>	134	sim, tem muitas coisas que ele chega na nossa sala e
	135	eu chego eu converso com ele em inglês sobre história
	136	sabe? é uma coisa que eu aprendo história e inglês ao
	137	mesmo tempo igual ele já fez curso ele viaja pra fora
	138	ele está sempre praticando o inglês dele e é muito
	139	legal ter isso assim na minha cara e eu não pagar nada

### Excerto 7 – Não vi diferença nas aulas, mas sim nos alunos

<b>Manu</b>	140	falta perspectiva também, quando eu levei pra vocês
	141	as respostas das APPES que vocês tinham escrito,
	142	muitas pessoas falavam assim "mas pra quê inglês? a
	143	gente nem vai viajar professora, pra quê vamos
	144	aprender inglês? não vamos viajar", aí alguém falou
	145	assim "mas até pra ser UBER você precisa de inglês,
	146	pra passear com o cachorrinho você precisa saber
	147	falar inglês, às vezes, na zona sul" aí alguém falou
	148	"meu pai é taxista, ele precisa de inglês,
	149	telemarketing bilíngue ganha mais", mas são poucos
	150	que veem essa importância do inglês e::: aí eles
	151	falam mesmo "mas também professora, inglês em escola
	152	pública? a gente não vai aprender na escola pública,
	153	não tem condições de aprender em uma escola pública
<b>Luna</b>	154	mas eu acho que isso também é uma cabeça muito
	155	pequena, porque eu já estudei tanto em escola pública
	156	quanto em escola particular e não vi diferença nas
	157	aulas, mas sim nos alunos, vamos supor: eu estou

	158	fazendo um curso agora, mas muita coisa do curso eu
	159	entendo não porque eu fiz curso, mas como minha mãe
	160	disse eu passo muito tempo jogando e muitos jogos que
	161	eu jogava antigamente não tinham tradução, eu pegava
	162	na marra o dicionário lá e eu precisava saber de tal
	163	palavra pra eu passar daquela fase do jogo, eu ficava
	164	lá procurando palavrinha por palavrinha e na minha
	165	cabeça formando as frases e eu conseguia e muita
	166	coisa que eu sei hoje é graças aos jogos que eu
	167	fiquei horas da minha vida jogando, porque tem textos
	168	tipo acho que no final do Silent Hill, a menina
	169	escreve uma carta e no final do jogo você não entende
	170	nada, você precisa saber o que está escrito naquela
		carta e não tem tradução

### Excerto 8 – Deu aula de inglês e mais um pouco de sociologia

<b>Manu</b>	171	agora:: o tópico central desse encontro assim quando
	172	eu cheguei pra a minha orientadora e disse assim "a
	173	aluna falou que eu poderia dar aula de sociologia,
	174	PROFESSORA que aula de inglês é essa? o que está
	175	acontecendo?" eu entendo e até escrevi isso, eu
	176	entendo que você queria me elogiar, mas eu tava ali
	177	pra dar aula de inglês, o que aconteceu com a aula de
	178	inglês que não foi dada? e aí eu falava assim "eu
	179	estou enrolando esses alunos, professora? me fala"
<b>Luna</b>	180	sim, porque naquele mesmo ano a gente não estava
	181	tendo aula de sociologia acho que a gente teve ainda
<b>Manu</b>	182	ele estava na greve, ele fez a greve
<b>Luna</b>	183	Sim foi até com::
<b>Manu</b>	184	aquele professor que faleceu
<b>Luna</b>	185	isso isso e a aula dele era assim:: ele chegava e
	186	passava um dever no quadro e sentava, ele não fazia
	187	nada além disso e você chegou lá focada em dar aula
	188	de inglês e deu aula de inglês e mais um pouco de
	189	sociologia e com você eu aprendi coisas que eu já
	190	sabia, mas pro pessoal de escola pública que não tem
	191	nem o básico, essa é uma oportunidade ótima de
	192	aprender o inglês e a gente ainda tinha um pouco mais
	193	que era sociologia, então eu acho que você conseguiu
	194	englobar tudo de uma maneira diferente

### Excerto 9 – Sociologia...acho que é uma das matérias mais importantes

<b>Luna</b>	195	explicar o que você queria e ao mesmo tempo debater
	196	um outro assunto que é muito importante pra qualquer
	197	pessoa saber como sociologia, eu acho, no meu ponto
	198	de vista eu posso estar sendo ignorante de falar
	199	isso, mas eu acho que é uma das matérias mais
	200	importantes e que mudaria tudo isso que está
	201	acontecendo no Brasil, na sociedade e você que chegou
	202	lá motivada a dar aula de inglês você deu aula de
	203	inglês e ainda abriu mentes, tentou pelo menos abrir

	204	a mente de vários alunos que estavam lá e estavam só
	205	esperando você chegar pra copiar, pegar um pontinho e ir embora

### Excerto 10 – Você é professora de inglês a sua obrigação seria dar aula de inglês

<b>Luna</b>	206	foi muito bom, eu fiquei muito chocada no bom sentido
	207	me impressionou porque como você é professora de
	208	inglês a sua obrigação seria dar aula de inglês só
	209	que você deu aula de inglês e mais um pouco que é até
	210	uma aula que eu gosto muito, é o que eu queria
	211	aprender e ainda quero que é a sociologia, então
	212	tipo:: por que não? sabe? então tipo eu fiquei muito
	213	feliz de ter tido aquelas conversas, acho que foi
	214	algum assunto político mesmo não foi? e eu fiquei
	215	“uau, que mulher, mas o que foi isso?” eu fiquei muito feliz

### Excerto 11 – Você conquistou a confiança deles

<b>Manu</b>	216	eles ficavam assim “professora, não demora não porque
	217	a gente está lá embaixo esperando” eu descia e eles
	218	só saíam do ponto quando eu entrava no ônibus
<b>Luna</b>	219	eu sei te falar um ponto muito importante você
	220	conquistou a confiança deles, você conseguiu porque
	221	olha, a professora que está lá tipo ela não bota
	222	moral em ninguém, ela não bota moral, as pessoas
	223	acham ela chata porque ela realmente é e::: tipo:::
	224	às vezes, ela olha meio torto pra mim e eu pergunto
	225	por quê? eu não fiz nada até as professoras atuais lá
	226	tipo alguns poucos que eu posso dizer que conquistou
	227	a confiança e o respeito dos alunos que eu acho que é
	228	só tipo o:: professor de história que é um ótimo
	229	professor, ele consegue fazer isso que você faz, vai
	230	em outras matérias, mas sempre mantendo a dele, ele
	231	consegue fazer tudo muito bem e de todos os
	232	professores que eu tenho é só ele, a professora de
	233	português e a de matemática que fazem isso, de doze
	234	ou quinze matérias que a gente tem lá três
	235	professores que fazem isso e parabéns porque você
	236	conseguiu fazer isso, coisa que nem eu tenho
	237	paciência de lidar com aqueles moleques que eu vejo todo santo dia de manhã
<b>Manu</b>	207	eles ficavam assim “professora, não demora não porque
	208	a gente está lá embaixo esperando” eu descia e eles
	209	só saíam do ponto quando eu entrava no ônibus
<b>Luna</b>	210	eu sei te falar um ponto muito importante você
	211	conquistou a confiança deles nem que seja um pouco,
	212	you conseguiu porque olha, a professora que está lá
	213	tipo ela não bota moral em ninguém, ela não bota
	214	moral, as pessoas acham ela chata porque ela
	215	realmente é e::: tipo::: às vezes, ela olha meio
	216	torto pra mim e eu pergunto por quê? eu não fiz nada

	217	até as professoras atuais lá tipo alguns poucos que
	218	eu posso dizer que conquistou a confiança e o
	219	respeito dos alunos que eu acho que é só tipo o::
	220	professor de história que é um ótimo professor, ele
	221	consegue fazer isso que você faz, vai em outras
	222	matérias, mas sempre mantendo a dele, ele consegue
	223	fazer tudo muito bem e de todos os professores que eu
	224	tenho é só ele, a professora de português e a de
	225	matemática que fazem isso, de doze ou quinze matérias
	226	que a gente tem lá três professores que fazem isso e
	227	parabéns porque você conseguiu fazer isso, coisa que
	228	nem eu tenho paciência de lidar com aqueles moleques
		que eu vejo todo santo dia de manhã

### Excerto 12 – Uma coisa fantástico poder na sala de aula conversar com você como se você fosse a minha amiga

<b>Manu</b>	238	ai eu fico me perguntando: o que acontece de
	239	diferente nas outras aulas? porque aula pra mim é só
	240	de um jeito, daquele jeito que você sabe, eu só sei
	241	fazer daquele jeito
<b>Luna</b>	242	eu acho que aquele tipo de aula é o tipo que deveria
	243	ser praticado por todos os professores porque entre
	244	todos os tipos de aula que eu já tive em todos os
	245	anos de escola, vários professores, escolas
	246	diferentes e classes sociais diferentes aquela é a
	247	que mais funciona não importa se é um aluno que está
	248	interessado em entender ou que não esteja
	249	interessado, funciona, sabe? querendo ou não, ele com
	250	vontade ou não ele aprende e isso eu acho uma coisa
	251	muito legal é uma aula interativa, você consegue
	252	fazer com que o aluno participe e você conseguia pra
	253	aquele momento assim:: momentos enrustidos de
	254	bullying, posso dizer assim e as pessoas se sentiam a
	255	vontade de dizer e colocar no papel o que elas
	256	pensavam tipo eu não sei como vocês fazem isso, mas é
	257	o tipo de aula que eu mais gosto, adoro o tipo de
	258	aula igual à aquela, é muito legal e eu acho que é a
	259	que deveria ser praticada por todos os professores
	260	é::: uma coisa assim muito fantástica poder na sala
	261	de aula conversar com você como se você fosse a minha
	262	amiga e aprender com você por você ser a minha
	263	professora eu acho esse tipo de conexão maravilhosa,
		eu acho que podia ter com todo mundo eu acho assim::

### Excerto 13 – Porque a professora de inglês é genial, ela dá aula de sociologia pra mim

<b>Manu</b>	264	muito obrigada
<b>Luna</b>	265	eu que agradeço porque tipo, é muito legal, não sei
	266	se você continua no mesmo método de aula, mas se você
	267	continue



<b>Manu</b>	268	não sei fazer diferente
<b>Luna</b>	269 270	então continue porque é muito legal chegar lá e "puts, hoje eu vou ter aula de inglês" que legal
<b>Manu</b>	271 272 273 274 275 276 277 278 279	incrível porque eu pensava o contrário eu chegava na sala com um plano "tenho que fazer esse texto aqui, vou ensinar essas palavras, vou ensinar essa estrutura verbal e pra eles entenderem o texto nós vamos fazer o número um, número dois e número três, vou fazer isso", quando chegava no fim da aula eu terminava e falava "puts" falei tanto que não dei a estrutura gramatical, saiu do controle
<b>Luna</b>	280 281 282 283 284 285	sim e eu acho isso assim muito impressionante porque às vezes o aluno ele pode ter dificuldade em aprender o inglês, mas não por falta de conhecimento que você tenha e nem que você não esteja passando conhecimento às vezes ele que não entende direito o inglês, mas por ele
<b>Manu</b>	286	e às vezes ele está precisando de outra coisa
<b>Luna</b>	287 288 289 290 291 292 293	sim:: e às vezes ele pode aprender uma coisa com você que nem ele mesmo esperava, assim como eu não esperava ter uma aula de sociologia com você, você é professora de inglês e sua obrigação e dá aula de inglês e eu cheguei em casa e falei "mãe, eu aprendi isso sobre política, a professora de inglês é genial, porque ela dá aula de sociologia pra mim"