



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Meiriane Martins Aguiar

**Narrativas de aprendizagem: o deslocamento de crenças e a construção das
identidades de aprendizes de LE**

São Gonçalo

2019

Meiriane Martins Aguiar

**Narrativas de aprendizagem: o deslocamento de crenças e a construção das identidades
de aprendizes de LE**



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

Orientadora: Prof^a. Dra. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra

São Gonçalo

2019

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

A282
TESE

Aguiar, Meiriane Martins.

Narrativas de aprendizagem : o deslocamento de crenças e a construção de identidades de aprendizes de LE / Meiriane Martins Aguiar. – 2019.
141f.

Orientadora: Prof^a. Dra. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra.
Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Identidade (Psicologia) – Teses. I. Bezerra, Isabel Cristina Rangel Moraes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 – 6150

CDU 802.0

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

Assinatura

Data

Meiriane Martins Aguiar

**Narrativas de aprendizagem: o deslocamento de crenças e a construção das identidades
de aprendizes de LE**

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

Aprovada em 14 de agosto de 2019.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof^a. Dra. Poliana Coeli Costa Arantes
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Inés Kayon de Miller
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha amada família.

AGRADECIMENTOS

A meu Deus, por ter me dado forças em momentos difíceis, por seu amor leal, pela sabedoria que me concede e pelo dom da vida.

À minha mãe e melhor amiga, exímia estudiosa, pelas palavras de incentivo, por todos os seus conselhos e ao meu pai, por seu cuidado e apoio aos meus estudos, por me fazer sorrir sempre.

À minha querida Prof^a. Dr^a. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra, pela paciência e carinho, por seus ensinamentos e orientação reflexiva, pelo apoio em momentos de dificuldade, pela confiança e por sua brilhante atuação pedagógica na FFP, que se estende a salas de aula como a minha.

À Prof^a. Dr^a. Inés Kayon de Miller, por suas sugestões na qualificação, pela generosidade, por ter contribuído imensamente para o processo reflexivo que integra esta pesquisa e a minha vida como um todo.

À Prof^a. Dr^a. Poliana Coeli Costa Arantes, pelas preciosas contribuições na qualificação, por seu olhar impecável, sensível a questões inerentes ao ensino e aprendizagem de LE.

À Prof^a. Dr^a. Gysele da Silva Colombo Gomes, por ser uma praticante exploratória, por sua postura reflexiva contínua, pelo apoio e aprendizado durante a minha pesquisa de especialização.

À Prof^a. Dr^a. Renata Lopes de Almeida Rodrigues, por suas aulas, por sua gentileza, incentivos e apoio desde a minha graduação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, sem o qual esta pesquisa não seria realizada.

A todos aqueles que contribuíram para que este trabalho fosse possível.

Theorizing down is looking for an understanding that will help you live in your current situation, even if you cannot put it into words.

ALLWRIGHT, 2013, p.14

RESUMO

AGUIAR, M. M. *Narrativas de aprendizagem: o deslocamento de crenças e a construção das identidades de aprendizes de LE*. 2019. 141f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

A presente investigação visa a alcançar entendimentos acerca de como as experiências de aprendizagem de alunos de língua estrangeira podem atuar na construção de suas identidades e crenças. É especialmente interessante para essa pesquisa compreender como essas identidades são construídas nas interações em sala de aula, nas quais o afeto (ARNOLD; BROWN, 1999; ARNOLD, 2007, 2009) não pode ser desvinculado do social (MORAES BEZERRA, 2013). Essa investigação foi conduzida em uma escola de idiomas da cidade de São Gonçalo, Rio de Janeiro. Trata-se de uma pesquisa de cunho autoetnográfico (DENZIN; LINCOLN, 2002; MAGALHÃES, 2018), na área da Linguística Aplicada (ROJO, 2006; MOITA LOPES, 2006) e norteada pelos princípios da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2003). Meus alunos de língua inglesa e eu participamos deste estudo. A investigação em foco surgiu devido às minhas inquietações, como professora-pesquisadora e praticante exploratória, relacionadas à minha própria experiência de aprendizagem de LE. Tais inquietações moveram-me a também envolver os meus aprendizes em um processo reflexivo acerca do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, pois percebi que esta reflexão era uma forma de empoderamento dos meus alunos. Percebi ainda que as dimensões cognitiva, social e afetiva estão interligadas no processo de ensino e aprendizagem de LE (MILLER et al., 2008), uma reflexão que se integra não só à minha pesquisa, mas ao meu fazer pedagógico, visando à qualidade de vida em sala de aula e possível alcance em outros espaços de convivência. Para atingir os objetivos centrais deste estudo, foram propostas atividades para observações em sala de aula para a identificação inicial das crenças (BARCELOS, 2001, 2004, 2006b) e da cultura de aprender dos participantes. As interações orais também foram gravadas a fim de que eu pudesse compreender como os alunos participantes e praticantes exploratórios construía suas identidades (MOITA LOPES, 2003b; RAJAGOPALAN, 2003; HALL, 2003), como alunos de língua inglesa, através de suas narrativas de aprendizagem. Por meio de uma Atividade Reflexiva com Potencial Exploratório (MORAES BEZERRA, 2007a), os participantes compartilharam os seus relatos de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Os dados gerados foram utilizados em uma segunda conversa exploratória que ocorreu ao final do período de observação, por meio da qual o grupo participante pôde problematizar e repensar a sua experiência de aprendizagem de LE, refletindo também sobre crenças e se questões como o afeto e poder estavam relacionadas à construção de suas identidades. Esse encontro promoveu uma atitude reflexiva, na busca por novos entendimentos, a fim de que estes aprendizes pudessem se envolver como investigadores de sua própria prática, buscando entendimento de seus próprios *puzzles* no processo de aprendizagem (ALLWRIGHT; HANKS, 2009).

Palavras-chave: Prática exploratória. Narrativas. Identidades. Crenças. Ensino-aprendizagem.

Língua inglesa.

ABSTRACT

AGUIAR, M. M. *Learning narratives: the displacement of beliefs and the construction of foreign language learners' identities*. 2019. 141f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

The present investigation aims at reaching understandings on how learning experiences of foreign language students may act on the construction of their identities and beliefs. It is particularly interesting for this research to understand how those identities are constructed within classroom interactions, in which affect (ARNOLD; BROWN, 1999; ARNOLD, 2007, 2009) cannot be understood apart from the social context (MORAES BEZERRA, 2013). The present research was conducted in a language course, located in the city of São Gonçalo, Rio de Janeiro. It is a piece of an autoethnographic research (DENZIN; LINCOLN, 2002; MAGALHÃES, 2018), in the field of Applied Linguistics (ROJO, 2006; MOITA LOPES, 2006), guided by the Exploratory Practice principles (ALLWRIGHT, 2003). My English students and I participated in this study. The present investigation came up due to my *puzzles*, as the teacher-researcher and exploratory practitioner, related to my own foreign language learning experience. Such *puzzles* moved me to involve my students in a reflexive process concerning foreign language teaching and learning, because I realized that reflecting on such issues could empower my students. I also realized that the cognitive, social and affective dimensions are intertwined in the process of teaching and learning of a foreign language (MILLER et al., 2008), through a reflection which not only integrates my research, but also my pedagogical practice, aiming at reaching the quality of life in the classroom as well as in other contexts. Thus, to reach the central aims of this study, activities were proposed for classroom observations which were carried out for an initial perception of students' beliefs (BARCELOS, 2001, 2004, 2006b) and their learning culture. Oral interactions were also recorded in order to be analyzed and help me understand how the participant students and exploratory practitioners constructed their identities (MOITA LOPES, 2003b; RAJAGOPALAN, 2003; HALL, 2003), as English students, through their narratives about their learning experiences. Through a Potentially Exploitable Reflexive Activity (MORAES BEZERRA, 2007a), the participants shared their English learning experiences. The data generated were used in another Exploratory conversation, which happened at the end of the observation period, so the group would be able to rethink their foreign language learning experience, also reflecting about beliefs, and if issues of power and affect were related to the construction of their identities. The meeting promoted a reflexive attitude in the group and moved us to search of new understandings, so the learners could engage in the research process as investigators of their own practice, searching for understandings of their own *puzzles* about their learning process (ALLWRIGHT; HANKS, 2009).

Keywords: Exploratory practice. Narratives. Identities. Beliefs. Teaching-learning. English language.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARPE	Atividade Reflexiva com Potencial Exploratório
CLIC	Curso de língua inglesa para a Comunidade
FFP	Faculdade de Formação de Professores
LA	Linguística Aplicada
L1	Língua materna
LE	Língua estrangeira
NEPPE	Núcleo de Estudos em Prática Exploratória
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	O AFETO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	19
1.1	O autoconceito do aprendiz de línguas	21
1.2	A construção de crenças no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira	22
1.3	A relação entre crenças e ação no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira	23
1.4	A relação entre crenças e emoções no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira	24
1.5	O deslocamento de crenças: práticas de resignificação e resistência	25
2	A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOS APRENDIZES DE LÍNGUAS	28
2.1	As práticas discursivas e a construção das identidades	29
2.2	O papel das experiências de aprendizagem nas construções identitárias do aprendiz	30
2.3	A relação entre crenças e identidades no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira	32
3	A PRÁTICA EXPLORATÓRIA NA ABORDAGEM PEDAGÓGICA	34
3.1	A Prática Exploratória na sala de aula de idiomas	34
3.1.1	<u>Planejar para o entendimento</u>	35
3.2	Proposições acerca dos aprendizes: caminhos entre teoria e prática na sala de aula	36
3.3	Prática Exploratória e a socioconstrução de poder: uma perspectiva decolonial	38
4	GLOBALIZAÇÃO E HEGEMONIA LINGUÍSTICA: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA .	42
4.1	O ensino e aprendizagem de língua inglesa na era da globalização	42
4.2	Língua Franca e identidades locais no processo de ensino e aprendizagem de inglês	44

4.3	(De)colonialidade e o ensino de línguas estrangeiras: por uma prática de resistência	45
4.4	Histórias locais, <i>designs</i> globais: uma interseção	47
4.5	As geopolíticas do conhecimento e as localidades epistêmicas subalternas .	49
5	EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: INVESTIGANDO O ATO NARRATIVO	53
5.1	Estudos da narrativa	53
5.2	A análise da narrativa como prática discursiva e social	55
5.3	As narrativas de aprendizagem	56
6	METODOLOGIA	58
6.1	A Linguística Aplicada e a Prática Exploratória como encaminhamento reflexivo e metodológico de pesquisa	58
6.2	A pesquisa qualitativa	61
6.3	A pesquisa autoetnográfica	63
6.4	Geração de dados	64
6.5	A abertura de um espaço reflexivo na sala de aula de idiomas	65
6.6	O contexto de investigação	66
6.6.1	<u>Descrição dos participantes e recepção da pesquisa</u>	66
6.7	O surgimento das narrativas no contexto de pesquisa	67
6.8	Implicações da abertura de um espaço reflexivo na sala de aula de idiomas	67
7	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA REGULAR E NO CURSO DE IDIOMAS — UMA ANÁLISE	69
7.1	Reflexões acerca da língua-alvo: questões de poder	70
7.1.1	<u>Microcena 1: “<i>Você tem que aprender inglês</i>”</u>	70
7.1.2	<u>Microcena 2: “<i>É o que deixa qualquer outra língua inferior</i>”</u>	73
7.1.3	<u>Microcena 3: “<i>Você tem que aprender inglês pra ter um emprego bom</i>”</u>	75
7.2	A língua inglesa nas escolas regulares e nos cursos de idiomas: concepções dos participantes	77
7.2.1	<u>Microcena 4: “<i>Não dão importância nas escolas</i>”</u>	78
7.2.2	<u>Microcena 5: “<i>Todo mundo só aprende o verbo to be</i>”</u>	79

7.3	Relatos de ensino e aprendizagem na escola regular e nos cursos de idiomas	80
7.3.1	<u>Microcena 6: “É muito mecânico”</u>	80
7.3.2	<u>Microcena 7: “Aí, eu comecei a ver a diferença”</u>	82
7.3.3	<u>Microcena 8: “Frustração não, [...] eu já fazia o curso”</u>	85
7.3.4	<u>Microcena 9: “A gente só vivia isso, era um ciclo”</u>	86
7.3.5	<u>Microcena 10: “Duas realidades diferentes”</u>	89
7.4	Abordando questões mais amplas: a aprendizagem da língua-alvo como imposição social	91
7.4.1	<u>Microcena 11: “O ensino de inglês virou algo comercial”</u>	91
7.4.2	<u>Microcena 12: “Eu tinha que falar inglês”</u>	93
7.5	Entendimentos parciais	94
8	A REABERTURA DE UM ESPAÇO REFLEXIVO NO CURSO DE IDIOMAS	96
8.1	O contexto e os participantes da pesquisa: o que mudou?	96
8.1.1	<u>Recepção da proposta de investigação em conjunto</u>	96
8.2	Por que dei continuidade à investigação com os participantes?	97
8.3	O ‘conversar exploratório’ no contexto de investigação	98
8.3.1	<u>Implicações do reencontro com os participantes</u>	99
8.4	A (co)construção de entendimentos dos participantes: um movimento reflexivo	99
8.5	Revisitando questões de poder	101
8.5.1	<u>Microcena 1: “A gente não pode fazer nada”</u>	101
8.5.2	<u>Microcena 2: “Você sempre vai influenciar alguma pessoa”</u>	105
8.5.3	<u>Microcena 3: “Vai ser a longo prazo”</u>	106
8.5.4	<u>Microcena 4: “A favor social”</u>	108
8.6	Repensando a origem das crenças	110
8.6.1	<u>Microcena 5: “Todos nós temos crenças”</u>	110
8.6.2	<u>Microcena 6: “Tá muito ligado à nossa realidade”</u>	112
8.6.3	<u>Microcena 7: “Que oposição é esta?”</u>	114
8.7	Outras óticas: aprofundando entendimentos	116

8.7.1	<u>Microcena 8: “Depende muito do que o aluno vai fazer”</u>	116
8.7.2	<u>Microcena 9: “A gente aceita”</u>	117
8.8	A construção dos puzzles dos participantes: inquietações do grupo	118
8.8.1	<u>Microcena 10: “Nossas questões?”</u>	118
8.8.2	<u>Microcena 11: “Por que tem tanta desigualdade?”</u>	120
8.8.3	<u>Microcena 12: “Tudo isso se reflete na [...] educação”</u>	122
8.9	Refletindo sobre a postura exploratória	124
8.9.1	<u>Microcena 13: “A gente precisa [...] dessa reflexão”</u>	124
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
	REFERÊNCIAS	129
	APÊNDICE A – Convenções de transcrição	137
	APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	138
	APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido	140

INTRODUÇÃO

As inquietações que permeiam a presente pesquisa estão diretamente relacionadas às razões pelas quais me tornei uma professora de inglês. Retornei ao espaço de sala de aula para fazer pelos meus alunos o que foi feito por mim. Como aluna, eu enfrentei diversos desafios no que se refere à aprendizagem de língua inglesa. Contudo, a atuação de um profissional engajado na pesquisa e na prática pedagógica me ajudou a superar as minhas próprias barreiras.

Ingressei no curso de idiomas, aos 13 anos, por minha própria vontade. Recordo-me de não saber como expressar tal desejo aos meus pais, visto que eles não tinham condições financeiras para me matricular em um curso de inglês. Ainda assim, eles me apoiaram. Embora eu tivesse conseguido ingressar no curso, aprender a língua inglesa era uma conquista que se distanciava devido a limites impostos pelos meus receios, timidez e baixo autoestima. Eu sentia vergonha de me expor oralmente na língua-alvo em sala de aula e permiti, durante algum tempo, que a forma negativa como eu avaliava minhas habilidades no idioma limitasse o meu valor como aprendiz daquela língua.

Em 2006, o meu professor do curso de idiomas e mestrando da Universidade Federal Fluminense me convidou para uma reunião ao final da aula de inglês. Durante a conversa, ele ressaltou os meus pontos fortes e me delegou responsabilidades como uma das líderes daquele grupo. Inicialmente, eu não entendi o propósito do meu professor. Hoje, porém, percebo que ele conseguiu enxergar além de minhas limitações, a fim de transformar potencialidades em ações, no ambiente de aprendizagem. A partir daquele momento, a forma como eu encarava a minha aprendizagem mudaria completamente.

Comecei a preparar todas as aulas como se fosse ministrá-las. O meu livro didático tinha diversas anotações. Quando eu precisava me posicionar em sala, o fazia, sem receios de participar. Costumávamos discutir temas como o terrorismo, desigualdades e outras questões sociais em sala de aula. Eu sempre gostei da língua inglesa, mas aquelas aulas passaram a ser fontes de descobertas e, ao mesmo tempo, um compromisso que eu passei a assumir comigo mesma.

A percepção de poder que sentia, como alguém efetivamente capaz de utilizar a língua-alvo, de assumir a sua voz perante outros, se tornou um resgate afetivo, um elemento que impulsionou as minhas potencialidades de forma singular. No mesmo ano, recebi o convite para um curso de treinamento para professores. O meu professor, também

coordenador geral das unidades, conversou comigo sobre essa possibilidade, pois ele acreditava que eu também me tornaria uma professora de inglês. Infelizmente, meus pais não poderiam pagar pelo curso. Por isso, essa expectativa teve que ser adiada por um tempo.

De fato, a minha perspectiva profissional era seguir os passos do meu pai, um servidor público da área administrativa. Porém, esse desejo inicial, aos poucos, foi perdendo o sentido. Em 2009, ingressei no curso de Letras da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo (UERJ). Hoje, entendo por que aquele profissional dizia que eu seria a sua colega de profissão. Embora os meus pais não tivessem recursos financeiros para a mensalidade do curso de TTC, e eu pouca esperança de me tornar uma professora de inglês na época, ele não se enganou.

Por tudo que apresentei até agora, percebo que a minha preocupação com a influência do afeto na aprendizagem de LE é também fruto da minha experiência como aluna de língua inglesa, tanto quanto de minha pouca experiência docente. Entendo que emoções e crenças podem interferir no processo de ensino e aprendizagem dos meus alunos. Existem vários estudos, tais como os de Arnold (2009), Horwitz (2001), MacIntyre (1995) MacIntyre et al. (1998), Rubio (2007), Young (1990, 1991), que comprovam que a influência do afeto na aprendizagem de LE é real.

A minha primeira atuação em sala de aula ocorreu no ano de 2010, quando participei do curso de Língua Inglesa para a Comunidade (CLIC) da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, como bolsista voluntária de iniciação à docência, durante o meu curso de graduação. Durante dois anos de atuação nesse curso, percebi a importância de conscientizar os meus alunos a respeito de suas potencialidades e feitos em sala de aula. De acordo com a minha concepção, o sucesso na aprendizagem estava relacionado à experiência, às pequenas conquistas dos alunos, as quais eles mesmos não percebiam. Então, eu aproveitava essas conquistas para elogiá-los e incentivá-los a continuar progredindo. Como a desistência dos alunos era uma preocupação frequente no projeto, essa era também uma forma de ajudá-los a permanecer no curso.

O *feedback* positivo dos alunos indicava que eu estava no caminho certo. Eu tentava melhorar a minha prática pedagógica ao promover um ambiente de conforto e ajuda mútua em sala de aula. Ao atuar no projeto, eu já me preocupava a respeito de como os meus alunos se sentiam em sala. Esta reflexão ia além do que eles aprendiam em nível linguístico, porque embora, na época, eu não tivesse as leituras teóricas acerca do afeto que tenho atualmente, a minha prática pedagógica também era concebida a partir de uma ótica autobiográfica. As minhas experiências de aprendizagem no curso de idiomas integravam esta reflexão.

Destaco que a pesquisa e a reflexão contínuas do meu ex-professor de inglês, citado no início, contribuíram para a qualidade do meu fazer pedagógico. Em 2016, as minhas inquietações acerca do afeto negativo aumentaram com algumas leituras teóricas sobre o tema. Nesse ano, ingressei no curso de Pós-graduação em Educação Básica da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo. Decidi, após algumas reflexões, desenvolver a pesquisa intitulada: “A Zona de Conforto no ensino-aprendizagem da fala em LE, buscando entendimentos sobre a face nas dimensões afetiva e sociointeracional”.

Inicialmente, buscava no livro didático e no método de ensino de língua inglesa, as respostas para as minhas inquietações acerca das dificuldades dos meus alunos, em especial no processo de ensino e aprendizagem da fala em LE. Após o meu contato com a Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2003), por meio das reuniões do Núcleo de estudos em Prática Exploratória (NEPPE), que ocorriam na FFP, passei a priorizar a busca por entendimentos. A necessidade de soluções ou mudanças foi substituída pela valorização do processo investigativo, que envolve todos os participantes, para a qualidade de vida dentro e fora de sala de aula.

O olhar exploratório da professora que ministrava a disciplina de metodologia de pesquisa da especialização me ajudou a conceber a minha pesquisa como um processo. Entendi que os ganhos do processo são muito mais importantes que o produto. Assim, aos poucos, fui redirecionando a minha pesquisa. Por meio da Prática Exploratória, percebi que a aprendizagem de LE deve ser considerada sob uma visão multidimensional (MILLER et al., 2008), na qual não somente o campo cognitivo é relevante, mas também os campos afetivo e social.

Em 2016, tive ainda a oportunidade de ler a respeito da influência de crenças no ensino e aprendizagem de línguas. Ao ler Barcelos (2001, p.72), entendi que as crenças “podem ser definidas como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”. Muito além de um conceito cognitivo, trata-se de um conceito social. As crenças são frutos de nossas experiências, relação com determinados contextos, e como refletimos a respeito do que está ao nosso redor (BARCELOS, 2004).

Coaduno-me a Barcelos (2004, p.132), ao ressaltar que a necessidade de pesquisas que relacionem a investigação de crenças ao processo de ensino e aprendizagem de línguas é cada vez mais clara, pois, segundo a autora (2001, p.86), “é crucial entender como as experiências pessoais dos alunos contribuem para moldar suas crenças e suas ações no contexto social da

aula de língua estrangeira”. Sendo assim, aprofundar entendimentos a respeito das crenças dos meus alunos tornou-se um dos meus objetivos de pesquisa.

A investigação que conduzi com os meus alunos durante o curso de especialização me ajudou a entender por que esses aprendizes corriam o risco de se estagnar em uma Zona de Conforto (COLOMBO-GOMES, 2006) durante momentos de interação na língua-alvo. Por meio dos estudos de Goffman (1967) sobre elaboração de face e de Brown e Levinson (1987) a respeito dos desejos de face positiva e negativa, percebi o quanto os meus alunos estavam preocupados em preservar a autoimagem pública deles em sala de aula. Compreendi que as escolhas deles em momentos de exposição oral estavam relacionadas a construtos de ordem afetiva e à própria esfera interacional de sala de aula.

Dessa forma, entendo que não somente as crenças, mas também o afeto está em complexa relação com o social. Na pesquisa citada, por exemplo, observei ainda que as relações e interações em sala interferiam na maneira como os alunos se percebiam afetivamente. Tem sido um grande desafio, porém, construir espaço e tempo para entender os meus *puzzles* (MILLER et al., 2008), em um ambiente educacional que prioriza resultados e eficiência técnico-metodológica. Contudo, considero que levar em conta subjetividades e compartilhar reflexões em um trabalho integrado às minhas práticas profissionais não é só necessário, como de extrema relevância para o meu fazer pedagógico.

Reconheço-me como uma praticante da Prática Exploratória. Por isso, a minha prática pedagógica é inspirada pelos princípios éticos e crítico reflexivos que orientam a Prática Exploratória (MILLER et al., 2008), tais como priorizar a qualidade de vida, trabalhar para entender a vida em sala de aula e envolver todos os participantes neste trabalho, integrar este trabalho com as práticas de sala de aula e fazer com que o trabalho para a integração e entendimento sejam contínuos, pois, conforme as autoras (2008, p.149) delinham, não somos meros seguidores de métodos. Desenvolver entendimentos sobre a vida em sala de aula em parceria com os meus alunos tem sido uma experiência gratificante e renovadora.

Ao ingressar no curso de mestrado em Letras e Linguística do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, no ano de 2017, eu trouxe algumas inquietações acerca de como as relações entre poder e linguagem poderiam afetar o aprendiz de língua inglesa. A partir de leituras no campo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; ROJO, 2006) e da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 1990), entendo que apenas professores conscientes de seu papel social são capazes de formar sujeitos de construção do conhecimento.

Ao desenvolver e conduzir a presente investigação, tenho por objetivo geral alcançar entendimentos acerca de como as experiências de aprendizagem de alunos de língua estrangeira podem atuar na formação de crenças (BARCELOS, 2006b, 2008) e construção de suas identidades (HALL, 2003; MOITA LOPES, 2003). É especialmente interessante para esta investigação compreender como essas identidades são construídas nas interações em sala de aula, nas quais o afeto (ARNOLD; BROWN, 1999; ARNOLD, 2009) não pode ser desvinculado do social. Na busca por tais entendimentos, proponho quatro objetivos específicos:

- 1) Investigar como as experiências de aprendizagem de língua inglesa podem atuar na construção das identidades e crenças dos meus alunos.
- 2) Identificar as crenças dos meus alunos acerca do ensino e aprendizagem de língua inglesa.
- 3) Entender a forma como os aprendizes se percebem afetivamente no processo de ensino e aprendizagem de LE.
- 4) Propiciar a reflexão a respeito dos entendimentos dos participantes e aqueles gerados pelo presente estudo, por meio de duas conversas exploratórias.

Para atingir os objetivos deste estudo, busco o entendimento das seguintes perguntas de pesquisa:

- Como as experiências de aprendizagem de língua inglesa dos meus alunos podem atuar na construção de suas identidades e crenças?
- Quais são as crenças dos meus alunos acerca do ensino e aprendizagem de LE?
- De que forma os aprendizes são afetados por suas experiências de aprendizagem de língua inglesa? Por quê?
- Por que me empenho na abertura de um espaço reflexivo em sala de aula?

A partir dos objetivos que tracei, organizei o desenvolvimento deste estudo nos capítulos que se seguem. Assim, no primeiro capítulo da investigação em foco, destaco a dimensão afetiva como essencial para o alcance de entendimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem de LE (ARNOLD; BROWN, 1999). Apresentarei algumas contribuições teóricas neste campo, que se relacionam às propostas investigativas deste estudo

e que também podem ser úteis ao fomentar reflexões que ultrapassam aquelas concebidas neste trabalho. Ainda neste capítulo, abordarei o autoconceito do aprendiz de línguas e a construção de crenças no processo de ensino e aprendizagem de LE. Apresentarei também uma relação entre crenças, emoções e ação na aprendizagem, além de uma reflexão teórica a respeito do deslocamento de crenças.

No capítulo dois, discorro acerca da construção das identidades dos aprendizes de línguas, estabelecendo relações entre as experiências de aprendizagem e as práticas discursivas. O capítulo três contemplará algumas reflexões norteadoras para essa pesquisa, oriundas da Prática Exploratória, como a importância de planejar para entender e a relevância desta abordagem ético-reflexiva na sala de idiomas. Neste mesmo capítulo, abordo a relação entre a Prática Exploratória e a perspectiva decolonial.

No capítulo quatro, introduzo as implicações do fenômeno da globalização para o ensino e aprendizagem de línguas e teço algumas considerações sobre a prática pedagógica decolonial. No capítulo cinco, apresento as contribuições dos estudos da narrativa, como proposta de análise da pesquisa em foco.

No capítulo seis, abordarei a metodologia de pesquisa. Alguns conceitos de pesquisa que foram úteis para o desenvolvimento inicial desse estudo também serão apresentados. Dentro desse capítulo, serão detalhados a natureza, o paradigma e o tipo de pesquisa adotados. Além disso, será apresentada uma breve explicação a respeito dos instrumentos de geração de dados. Apresento também uma descrição do contexto de pesquisa, do grupo participante e as implicações da abertura de um espaço reflexivo na sala de idiomas. Neste capítulo, detalharei ainda como surgiram as narrativas de aprendizagem dos participantes.

O capítulo sete abordará uma proposta de análise dos dados gerados a partir de uma conversa exploratória inicial com o grupo participante. Este encontro foi gravado em áudio e transcrito neste capítulo. Durante estas interações, os participantes relataram suas experiências de aprendizagem e concepções acerca do ensino e aprendizagem de língua inglesa.

No capítulo oito, tratarei das implicações da reabertura de um espaço reflexivo no contexto de investigação e como ocorreu este segundo encontro. Neste mesmo capítulo, apresentarei a análise das microcenas geradas no segundo encontro. Neste momento, os participantes foram convidados a repensar questões abordadas na primeira conversa e a expressar suas inquietações, na busca por novos entendimentos.

1 O AFETO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ao desenvolver a minha pesquisa da especialização, concebi uma visão de afeto a partir de como as emoções negativas do aprendiz poderiam estar ligadas às suas experiências de aprendizagem. A constância reflexiva (MILLER et al., 2008) do professor pesquisador o conduz a novos entendimentos. A atual pesquisa é uma oportunidade de alcançá-los e de revisitar essa concepção de forma mais ampla.

Quando me refiro à amplitude da dimensão afetiva, reconheço que professor e aluno são afetados no processo de ensino e aprendizagem de LE. Embora esta pesquisa vise a alcançar entendimentos acerca da construção identitária dos meus alunos, não posso desvincular as minhas emoções da minha atuação pedagógica. Nesse ponto, entendo essas emoções como força impulsionadora em minha vida profissional, que se traduz ainda em inquietações enquanto professora e pesquisadora. Coaduno-me a Zembylas (2003, p.230) quando o autor sublinha que as emoções de professores são “socialmente construídas” e que elas podem ser compreendidas como uma forma de poder, como uma base necessária de “resistência social individual e coletiva”.

A sala de aula é um lugar de encontros sociais (GOFFMAN, 1967). Sendo assim, o processo de ensino e aprendizagem de uma língua não está reduzido apenas à apreensão de seu código, mas compreende uma complexidade de ordem subjetiva e sócio-discursiva, própria deste encontro. Ao citar a ordem subjetiva, refiro-me ao afeto socialmente construído, cujas marcas do discurso (oral e escrito) são consideradas fontes para a sua investigação (MORAES BEZERRA, 2013). Ao tratar de discurso, destaco o seu potencial constitutivo e ideológico (FAIRCLOUGH, 1995), mas também a como as identidades sociais são construídas e reconstruídas discursivamente (MOITA LOPES, 2003b).

A reflexão acerca da educação afetiva é complexa. Se, por um lado, o reconhecimento de sua relevância no ensino e aprendizagem de LE se evidencia em estudos recentes (BARCELOS, 2006b; RUBIO, 2007; MORAES BEZERRA, 2013), parece uma tarefa ainda desafiadora definir, observar e entender como o afeto se traduz nos espaços de nossas salas de aulas. De fato, segundo Arnold e Brown (1999), os aspectos cognitivo e afetivo não estão em oposição. O termo afeto, conforme Arnold (2009), se refere às emoções, crenças, sentimentos e atitudes que podem influenciar o comportamento e a aprendizagem do aluno.

Em harmonia aos estudos de Vygotsky (1991), entendo que a construção de conhecimentos é socialmente mediada. Ao tratar da visão sociointeracional de aprendizagem,

Moraes Bezerra (2007b) aponta que os processos cognitivos são resultantes da interação entre os participantes de um determinado contexto educacional ou prática social. Acredito que a riqueza desta aprendizagem socialmente construída, encontra-se justamente na dinamicidade do ser, nas experiências e emoções que o constroem e se reconstroem a partir de novas interações.

Coaduno-me a Miller et al. (2008), quando as autoras destacam que precisamos assumir uma atitude reflexiva para que, além da dimensão cognitiva, possamos (co)construir entendimentos ligados às dimensões afetiva e social. Pensar nas subjetividades dos aprendizes e envolvê-los nesse processo, em ambientes educacionais que priorizam resultados observáveis no que se refere ao conteúdo a ser assimilado é um passo singular, pois, não raro, a dimensão afetiva é considerada uma questão extra ou mesmo inexistente.

Todavia, conforme Arnold e Brown (1999) apontam, existe uma relação bidirecional entre a aprendizagem de línguas e o afeto. A percepção da importância dessa relação em nossas salas de aulas trará ganhos não só para o processo de ensino aprendizagem, mas também contribuirá para o bem-estar de todos os envolvidos, a partir da abertura de espaços, vozes, da (co)construção de conhecimentos, da educação afetiva.

As emoções dos aprendizes não podem ser desconsideradas porque elas estão diretamente ligadas ao processo de ensino e aprendizagem de línguas. De acordo com Arnold e Brown (1999, p.8), “a forma como nos sentimos a respeito de nós mesmos pode facilitar ou impedir nossa aprendizagem [...]”. Entendo que negar essa relevância significa rejeitar o que constitui o aprendiz, a sua dimensão humana.

Rubio (2007) corrobora com esse pensamento ao afirmar que as emoções dos alunos afetarão o modo como eles experienciam a aprendizagem de LE e como eles se relacionam com os outros participantes daquele contexto. Desse modo, acredito que o reconhecimento da dimensão afetiva e suas implicações na prática pedagógica deve alcançar o aprendiz. O aluno também precisa estar consciente e refletir acerca da forma como é ou pode ser afetado no ensino e aprendizagem de LE.

Conforme Miller et al. (2008) sublinham, acredito que considerar o afeto em sala significa encontrar espaço e tempo para entender, junto com os meus alunos, como eles experienciam o processo de ensino e aprendizagem de LE, em um trabalho integrado às práticas pedagógicas. Como praticante da Prática Exploratória, pauto-me por Arnold (2007), ao reconhecer ainda que o entendimento das relações entre afeto e aprendizagem é essencial para a sua efetividade. É preciso, porém, estar atento a como marcas da afetividade

atravessam discursos em sala de aula, se relacionam a identidades e subjazem as crenças dos aprendizes.

De acordo com Arnold (2009), o afeto está ligado à área das emoções, por isso entendo que seja preciso considerar que ele também pode ser positivo. Acredito que a relação com o mundo externo, da qual resultam nossas experiências, é elemento chave para o entendimento acerca de como tais emoções são constituídas. Alinho-me a Arnold e Brown (1999, p.8), quando os autores afirmam que as emoções que afetam a aprendizagem de línguas estão inter-relacionadas de tal forma, que não é possível isolar completamente o seu efeito ou influência sobre o aprendiz.

Evidentemente, sem entender como os aprendizes organizam essas experiências e como se sentem em relação às mesmas, não é possível compreender a dimensão afetiva em sua totalidade. As experiências de aprendizagem podem contribuir para o reforço de crenças (BARCELOS, 2006b, 2008), sentimentos de inadequação ou emoções limitantes, mas também para o empoderamento, a partir de uma postura reflexiva e inclusiva.

1.1 O autoconceito do aprendiz de línguas

Para Arnold (2007), existe uma relação direta entre a imagem do *self* construída pelo aluno e a maneira como ele é afetado pelas experiências de aprendizagem de LE. Segundo a autora (2007), a distância entre o 'eu' ideal, capaz de alcançar os objetivos desejados no âmbito da competência linguística e o 'eu' limitado, pela concepção de erro e/ou pelas crenças do próprio aprendiz, pode resultar em danos à autoestima do aluno.

A autora (2007) sublinha que, não raro, o aprendiz de línguas precisa lidar com uma versão do *self* limitada por suas próprias crenças e desafios inerentes à aprendizagem de uma língua estrangeira, o que afeta a autoavaliação do seu valor e capacidades. Refletir acerca dessas experiências pode ser ainda uma forma de desnaturalizar essas e outras concepções em sala de aula, de agir criticamente por meio da linguagem, de valorizar subjetividades.

Segundo Arnold (2007), a questão vai além do fato de que indubitavelmente o aprendiz formará uma imagem do *self*, mas ela se concentra em como o aluno e os demais participantes da interação o avaliarão. Tal avaliação se baseará em valores socialmente aprovados naquela interação, mas que podem partir de agendas mais amplas, como programas de ensino ou outras forças institucionais.

Esses entendimentos se aproximam daqueles desenvolvidos nos trabalhos sobre elaboração de face (autoimagem pública dos indivíduos) de Erving Goffman (1967), que contribuem para a compreensão dos princípios reguladores da interação humana. De acordo com Goffman (1967, p.5), face é “o valor social que a pessoa reclama para si [...], uma imagem do self delineada em termos de atributos sociais aprovados”.

Além dos trabalhos sobre os processos de elaboração de face de Goffman (1967), os estudos sobre face na teoria da polidez de Brown e Levinson (1987) revelam um caráter socioafetivo das interações. O indivíduo que está preocupado em preservar a sua face e em não ameaçar a face do outro, como condições próprias da interação, poderá ser afetado durante o processo. A face social pode se tornar uma fonte de segurança e conforto, quando associada a valores positivos, possibilitando uma conexão emocional com a autoimagem pública. Consequentemente, o indivíduo desejará mantê-la, evitando ou mesmo temendo possíveis ameaças à sua face no curso das interações.

Rajagopalan (2003), linguista aplicado, também aborda esta questão, quando afirma que o autoconceito do aprendiz de LE pode ser distorcido pela visão do nativo como ser onipotente, ainda venerada por alguns programas de ensino de língua estrangeira. Conforme destaca o autor (2003), ao se esforçar na aquisição de uma competência perfeita, entendida como aquela que o falante nativo possui da sua língua, o aprendiz poderá experimentar um complexo de inferioridade.

O autor (2003, p.68) sublinha que, “não é de se estranhar que o ensino de língua estrangeira ainda leve muitos alunos a se sentirem envergonhados da sua própria condição linguística”. Ser diminuído em sua autoestima significa ter o autoconceito afetado por outros e não raro, por si mesmo, tendo em vista a avaliação do *self*. Alinho-me a Rajagopalan (2003), quando este autor afirma que já não é possível viver em termos de uma lógica binária, como se as línguas estrangeiras ou os falantes nativos fossem conceitos definidos, como se as línguas naturais não sofressem influências mútuas em uma escala sem precedentes.

1.2 A construção de crenças no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira

Barcelos (2008) define crenças como construções da realidade, modos de perceber o mundo, (co)construídos na nossa experiência e resultante de um processo interativo de interpretação e ressignificação. De acordo com a autora, compreender a relação das crenças de

alunos e professores é fundamental para o ensino de línguas e possibilita a reflexão acerca da cultura de aprender. A autora (2001, p.72) define crenças como “opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”.

De acordo com Barcelos (2004), as crenças são frutos de nossas experiências, da relação com determinados contextos, e como refletimos a respeito do que está ao nosso redor. Muito além de um conceito cognitivo, é também um conceito social. Barcelos (2004, p.132) destaca a relevância de pesquisas que relacionem a investigação de crenças ao processo de ensino e aprendizagem de línguas. Segundo a autora (2001, p.86), “é crucial entender como as experiências pessoais dos alunos contribuem para moldar suas crenças e suas ações no contexto social da aula de língua estrangeira”.

Coaduno-me a Barcelos (2006b), não somente quanto à necessidade dessa investigação, mas também de que ela se torne um meio de reflexão, uma oportunidade para que os alunos possam “analisar as suas próprias crenças a respeito da aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2006b, p.148), tomando a aprendizagem em suas próprias mãos, a fim de assumir o papel de agentes desse processo.

1.3 A relação entre crenças e ação no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira

A pesquisa sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas teve início por volta das décadas de 70 e 80 no exterior e a partir da década de 90 no Brasil. De acordo com Barcelos (2006a), as crenças eram inicialmente consideradas como estruturas mentais fixas e estáveis, situadas na mente do indivíduo. De acordo com a autora (2006a, p.3), atualmente, os avanços das visões acerca da natureza das crenças “indicam uma perspectiva mais situada e contextual”, na qual “as crenças incorporam perspectivas sociais, pois nascem no contexto de interação e na relação com os grupos sociais”.

Desse modo é possível entender que as crenças dos aprendizes se desenvolvem a partir de suas experiências, à medida que interagem com outros indivíduos, suas comunidades e com o mundo. As crenças são socialmente construídas e situadas contextualmente. Elas são dinâmicas, sujeitas a mudanças “no curso de nossa história de vida” (BARCELOS, 2006a, p.3).

Alinho-me à Barcelos (2006a), quando esta autora afirma que as crenças podem se configurar como instrumentos de empoderamento ou como obstáculos para o ensino e aprendizagem de línguas. É de fundamental importância compreender que o conceito de certo ou errado não pode ser aplicado às crenças. Entendo que a reflexão em sala de aula auxiliará professores e alunos a identificar suas crenças e relacioná-las a suas emoções e autoconceitos, assim como a possíveis impactos no processo de ensino e aprendizagem de LE.

Barcelos (2006a, p.3) destaca ainda que “as crenças não necessariamente influenciam as ações”. De fato, existe uma relação interativa complexa entre crenças e ações. Não se trata de uma relação de causa e efeito, pois “tanto as crenças podem influenciar as ações, quanto as ações podem influenciar crenças” (BARCELOS, 2006a, p.7). Logo, tanto as experiências dos aprendizes de LE quanto a reflexão sobre ações podem interferir no surgimento ou na mudança de crenças. Por sua vez, as crenças dos alunos terão impacto nas suas ações, no processo de tomada de decisões dos alunos em sala de aula, nas suas expectativas de aprendizagem e no autoconceito do próprio aluno (BARCELOS, 2006a).

1.4 A relação entre crenças e emoções no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira

Para Barcelos (2013, p.154), “emoções são parte da cognição e vice-versa”. Pauto-me por Barcelos (2013), ao afirmar que o ensino e a aprendizagem de línguas têm sido reconhecidos em LA como atividades emocionais. Sendo assim, a autora ressalta que é preciso entender o papel das emoções na ação para melhor compreender as crenças de nossos alunos e as nossas próprias crenças.

De acordo com a autora (2013, p.177), “crenças e emoções se influenciam interativamente”. Emoções, segundo a autora, podem moldar crenças, torná-las mais fortes ou fracas, ou mesmo criar novas crenças. Por outro lado, as crenças também podem exercer influência na forma como nos sentimos. A autora (2013) ressalta que as emoções são ativas, interativas e construídas cultural e discursivamente. Entendo que, embora o espaço de sala de aula seja um lugar de coexistência de emoções, elas podem ser interpretadas como passivas e/ou deixadas à parte do processo de ensinar e aprender.

Contudo, Barcelos (2013, p.179) destaca que “as crenças são construídas na interação, dentro de práticas discursivas em nossa sociedade”. Para a autora, as nossas experiências de

vida podem afetar nossas crenças. Por exemplo, a autora discute a respeito de como estruturas de poder atuam na construção e reforço de crenças. De fato, conforme Fairclough (1995) destaca, o caráter constitutivo do discurso, seu potencial estruturador, não devem ser desconsiderados. Acredito que a experiência de aprendizagem em si pode servir para o reforço de crenças, mas também para o questionamento, para a reflexão.

A força constitutiva do discurso não só pode nos posicionar assimetricamente, mas poderá servir como ação, como espaço de (co)construção de ideias. Entendo que, por meio desses embates, do uso reflexivo da linguagem, poderemos repensar o efeito das “agendas mais amplas” em nossas crenças e como essas crenças também refletem a vida em comunidade e nossas experiências de vida.

Barcelos (2013) cita um desejo comum que alguns alunos de língua inglesa têm de viajar para o exterior a fim de aprender a falar a língua-alvo. Este desejo, segundo a autora (2013), está ligado à posição sócio-histórica e econômica do nosso país. O aluno, neste caso, não deseja apenas aprender a língua estrangeira, mas ter acesso ao capital cultural e simbólico daquele lugar. Desejo este que, talvez associado a outras experiências, poderá reforçar a crença do aluno de que somente aprenderá a falar a língua-alvo no país estrangeiro.

Conforme afirma Barcelos (2013, p.177), “nós somos o que acreditamos e sentimos. Crenças e emoções estão no cerne do que é nossa identidade”. Coaduno-me à autora, quanto à necessidade de mais pesquisas que investiguem de forma integrada a relação entre identidades, emoções e crenças no contexto real de sala de aula, pois “é através da linguagem que professores e alunos (co)constroem e negociam suas identidades, crenças e emoções” (BARCELOS, 2013, p.161).

1.5 O deslocamento de crenças: práticas de ressignificação e resistência

Segundo Barcelos (2007, p.110), existem poucos estudos em Linguística Aplicada no Brasil, que abordem teoricamente o conceito de mudança relacionado às crenças. O meu objetivo, ao tecer as reflexões deste texto, não é necessariamente tratar do conceito de mudança, mas do possível deslocamento de crenças. Acredito que esta investigação deva ser conduzida em mais pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Coaduno-me à Barcelos (2006b, p.151), quando esta autora sublinha que “as crenças são dinâmicas”. Entendo que, quando a autora (2006b, p.151) define crenças como

“construções da realidade”, seja preciso considerar a natureza interativa, social das crenças, de como estão relacionadas a processos de construção e reconstrução das experiências, pois, de acordo com a autora (2007, p.114), as crenças são “socialmente construídas e situadas contextualmente”.

Pauto-me por Barcelos (2007, p.114) ao afirmar que o deslocamento de crenças pode ser compreendido por meio da perspectiva de ressignificação, pois, “à medida que interagimos e modificamos nossas experiências”, as crenças podem ser deslocadas. Esta ressignificação, para a autora, não implica necessariamente rompimento, mas a atribuição de novos significados.

A autora (2013, p.179) afirma também que as crenças são construídas “dentro das práticas discursivas em nossa sociedade”. Acredito que isto signifique que as crenças também se originam na coletividade, que podem ser construídas por meio da naturalização de realidades discursivamente criadas (FAIRCLOUGH, 1995).

Neste ponto, destaco o que diz Barcelos (2007, p.127, 131), quanto à relevância da abertura de espaço e oportunidade, para o “desafio e questionamento” de crenças na sala de aula, tanto de professores quanto de alunos, visto que este é também “o lugar para se aprender a pensar sobre a aprendizagem”. Acredito que esta possibilidade de deslocamento envolva resistência, o que a autora (2007, p.129) define como um engajamento reflexivo, acerca de “como compreendemos o que fazemos”. Relaciono ainda este deslocamento à concepção de ensino e aprendizagem de língua como instrumento de ação social, conforme Miller e Moraes Bezerra (2004, p.2) delineiam:

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

Entendo também que esta perspectiva de deslocamento dialogue com a reflexão que Bekerman e Zembylas (2012) propõem acerca do contexto cultural, político e histórico das emoções. Na seção anterior deste capítulo, teci algumas considerações a respeito da relação entre crenças e emoções. Alinho-me aos autores (2012, p.115,116), quando estes compreendem emoções, não como reações, mas como “ações ou práticas ideológicas”, construídas a partir das relações de poder.

Acredito ainda que esta possibilidade de deslocamento também se aproxime da concepção de criticidade proposta por Menezes Souza (2011, p.129), quando o autor afirma

que os nossos valores “se originam na coletividade sócio-histórica” e como este processo afeta o modo como produzimos significação. Visto que as crenças são construídas nas práticas discursivas, deslocá-las requer o questionamento das naturalizações sociais, uma problematização necessária da própria concepção de ação individual na construção do ‘real’.

A seguir, discutirei a relação entre as experiências de aprendizagem e as construções identitárias dos aprendizes, assim como as concepções de identidade às quais esta pesquisa se alinha.

2 A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOS APRENDIZES DE LÍNGUAS

Rajagopalan (2003, p.69) ressalta que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser visto como um processo de redefinição de identidades, pois as línguas são “a própria expressão de quem delas se apropria [...] Logo, quem transita entre diversos idiomas está redefinindo a sua identidade”.

De acordo com Moita Lopes (2003b), a identidade social é construída nas práticas discursivas, ela é compreendida pelos discursos que a envolvem. É por meio do discurso que o aluno constrói a sua identidade de aprendiz de línguas, se posiciona socialmente, demarca essa posição diante de outras performances identitárias. Alinho-me a Pessoa e Freitas (2017, p.59, 62), quando os autores em questão sublinham que a escola tem um papel crucial na construção de nossas identidades e que “devemos ensinar com base em nossas identidades sociais”. Segundo os autores (2017, p.60), “devemos utilizar a língua/linguagem não somente para comunicar [...], mas também para questionar os problemas que direta ou indiretamente nos afligem, [...] e contestar ideias que nos são apresentadas como discursos únicos”.

Isso significa pensar também no discurso como uma forma de ação, como força constitutiva, moldado pelas estruturas sociais (FAIRCLOUGH, 1995), por meio do qual, realidades são criadas, institucionalmente organizadas para serem naturalizadas pelo senso comum. Os efeitos do poder ideológico do discurso na construção das identidades dos aprendizes não devem ser ignorados. Coaduno-me ainda a Moita Lopes (2003a, p.45), quando o autor afirma que “aprender uma língua é aprender a se envolver nos embates discursivos que os discursos a que somos expostos em tal língua possibilitam, [...] para construir mundos sociais melhores ou outros significados sobre quem somos na vida social [...]”.

Segundo Rajagopalan (2003), as identidades dos aprendizes estão constantemente sendo reconstruídas em processos de realinhamento, renegociação e adaptação. Este processo também se dá em sala de aula, um ambiente de formações discursivas, de ações pela linguagem.

2.1 As práticas discursivas e a construção das identidades

Conforme Woodward (2003, p.31) afirma, “a complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades [...]”. À medida que exercemos diversos papéis sociais, somos diferentemente posicionados e nos posicionamos perante outros de formas distintas em cada contexto. Alinho-me à concepção proposta por Woodward (2003, p.30), acerca das formas como “somos posicionados e também posicionamos a nós mesmos, de acordo com os ‘campos sociais’ nos quais estamos atuando”.

Entendo que as instituições educacionais podem ser consideradas “campos sociais” (WOODWARD, 2003, p.30), que exercem influência significativa na construção de identidades. Conforme Bourdieu (1989, p.135), o “campo social” pode ser compreendido como um “espaço multidimensional de posições” que os agentes assumem nestes espaços. Entendo ainda o ensino de língua estrangeira como meio de agir para reverter práticas que nos posicionam assimetricamente, de compreensão do papel dessas práticas na constituição da vida social e na construção de identidades. Acredito que a visão Foucaultiana (1977, p.138) de “corpos dóceis”, possa ser articulada a como o aluno é ‘posicionado’ em sala de aula, mas também a como a sua identidade de aprendiz se relaciona a outros campos sociais e sistemas simbólicos.

Para Woodward (2003, p.17), “sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo que podemos nos tornar”. A representação, compreendida pela autora como um processo cultural, se baseia em sistemas simbólicos, ao estabelecer identidades individuais e coletivas. A autora (2003, p.17) afirma que “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido àquilo que somos”. Por exemplo, segundo a autora (2003), a mídia pode produzir determinados tipos de identidades por meio de representações, das quais, não raro, somos expectadores no campo social familiar. Dessa forma, a autora (2003, p.33) ressalta que “toda prática social é simbolicamente marcada. As identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido a nossas próprias posições”.

Nesse ponto, proponho uma reflexão baseada em Hall (2003, p.109), a respeito de como as identidades são construídas no discurso e que justamente por esta razão, “precisamos compreendê-las como produzidas em locais híbridos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas”. Uma vez que, segundo o autor (2003, p.109), as identidades “emergem no interior do jogo de

modalidades específicas de poder”, é cada vez mais urgente entender como estas práticas podem atuar na construção de identidades de aprendizes de LE, pois, conforme Hall (2003, p.108):

Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições [...], estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2003, p.108).

Hall (2003, p.112) define identidades como posições que assumimos, posições estas que são construídas por meio de práticas discursivas, como “o resultado de uma bem-sucedida articulação [...] do sujeito ao fluxo do discurso”. De acordo com o autor, discursos e práticas nos interpelam, nos convocam para assumir nossos lugares como sujeitos sociais. Woodward (2003, p.55), por sua vez, afirma que “os sujeitos são [...] sujeitados aos discursos” e que “as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades”.

2.2 O papel das experiências de aprendizagem nas construções identitárias do aprendiz

De acordo com Pessoa e Freitas (2017, p.59), a escola, assim como outros contextos educacionais onde atuamos, desempenham um papel crucial na construção de identidades. É por meio da língua, segundo os autores (2017), que reafirmamos e rearticulamos nossas identidades. A identidade pode ser pensada no âmbito individual. Neste caso, o impacto das experiências de aprendizagem na construção da subjetividade do aprendiz, embora real, ainda contemplaria a subjetividade sob um ponto de vista fixo e a identidade como um construto singular, puramente interno. Contudo, a presente investigação não se alinha à esta concepção.

A própria experiência de aprendizagem não se limita apenas à realidade escolar, como se pudesse refletir exclusivamente tal cotidiano. De fato, quando o uso da língua é compreendido como uma forma de prática social, é também preciso considerar que ações estão sendo realizadas por meio da linguagem. Para Moita Lopes (1996 apud PESSOA; FREITAS, 2017, p.62), “o material do professor de línguas é o discurso, que, por sua vez, caracteriza o modo como as pessoas se posicionam socialmente para construir sua(s) identidade(s)”.

Coaduno-me a Moita Lopes (2003b), quando este autor afirma que devemos ensinar com base em nossas identidades sociais. Para isso, é necessário levar em conta a sua natureza performativa, pois as identidades são “fragmentadas, múltiplas e contraditórias” (MOITA LOPES, 2003b, p.20). Sendo assim, a identidade social é definida nas práticas discursivas. Conforme Gee, (1990 apud MOITA LOPES, 2003b, p.20), “cada um de nós é membro de muitos discursos e cada discurso representa uma de nossas múltiplas identidades”.

No que se refere ao ensino de línguas, é imperativo pensar a respeito de como esses processos sociais coexistem com nossas práticas de sala de aula. Uma vez que ‘circulamos’ por discursos que nos envolvem e nos constroem (MOITA LOPES, 2003b), refletir acerca do seu potencial constitutivo, estruturador (FAIRCLOUGH, 1995), significa também pensar na construção de identidades na aprendizagem de LE.

De fato, as experiências de aprendizagem de línguas podem reforçar discursos únicos, naturalizações de realidades criadas discursivamente. De acordo com Kitzinger (1989, p.94 apud MOITA LOPES, 2003b, p.13), se as identidades não são propriedades individuais, mas construções sociais, elas podem ser suprimidas de acordo com os interesses da ordem social dominante. Contudo, assim como as identidades são construídas no discurso, Moita Lopes (2002, p.192 apud PESSOA; FREITAS, 2017, p.63) sublinha que “o próprio discurso oferece meios para que elas sejam redescritas e reconstruídas em outras bases por meio de práticas discursivas” que possibilitem “espaços para viver a natureza multifacetada da experiência humana”.

Conforme Moita Lopes (2003b) destaca, por meio do ensino e aprendizagem de LE, também é possível reverter práticas que nos posicionam assimetricamente, a fim de construir o mundo em outras bases discursivas. Cada situação de prática social pode ser capacitadora, ou seja, poderá contribuir para o questionamento, desafio e mudança de práticas anteriores. Pessoa e Freitas (2017, p.77) ressaltam que ensinamos a língua não apenas como instrumento de comunicação, mas principalmente “como propagação de voz e como espaço de crítica e poder”.

2.3 A relação entre crenças e identidades no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira

Segundo Barcelos (2013, p.161), “a linguagem é uma ferramenta na construção de identidades”. Moita Lopes (2003b) sublinha que as identidades são múltiplas, multifacetadas e dinâmicas. Para Barcelos (2013), as crenças estão intimamente relacionadas às nossas identidades. A autora (2013) cita o conceito da metáfora do átomo proposto por Rokeach (1968 apud BARCELOS, 2013, p. 159) para explicar essa relação por meio da estrutura do sistema de crenças. Este sistema está organizado em crenças centrais e periféricas. As crenças centrais estão mais relacionadas às identidades e emoções das pessoas. Essas são as crenças às quais mais nos apegamos, porque estão mais interconectadas a outras crenças, porém, são as mais resistentes a mudanças.

Barcelos (2013) delinea que o processo de ensino e aprendizagem está essencialmente ligado à construção de identidades. A autora (2013, p.162, 163) afirma que as identidades são híbridas, conflitantes e performatizadas. Quando se trata do ensino e aprendizagem de LE, entendo que é preciso compreender a relação entre a construção de identidades e o afeto do aprendiz.

Barcelos (2013) ressalta que existem crenças às quais aderimos ou desejamos aderir e aquelas que outros querem nos prescrever. Todavia, acredito que cada situação de prática social pode ser coercitiva ou capacitadora. A prática pedagógica reflexiva poderá conduzir o aprendiz ao questionamento, ao desafio de práticas e de crenças anteriores.

A autora (2013) destaca ainda que nossas identidades podem estar ligadas às comunidades nas quais nos imaginamos como autores ou agentes. Não obstante, segundo a autora (2013, p.177), os “possíveis eus” são construídos de acordo com as estruturas de poder de uma sociedade. De acordo com a autora, na visão Pós-estruturalista, nossas identidades são consideradas como múltiplas, complexas e crucialmente dependentes de um contexto social, cultural e político. As identidades são estabelecidas e negociadas através do discurso.

Compreendo que a identidade do aprendiz de línguas está sujeita a práticas que podem afetar o seu autoconceito, crenças e emoções. Barcelos (2013) destaca que nossas crenças estão ligadas às nossas identidades. A autora (2013, p.177) também afirma que nossas crenças, emoções e identidades “fazem parte de um mesmo continuum, [...] de um mesmo núcleo, que forma nossas leis”.

Dedico o próximo capítulo para discorrer sobre os princípios da Prática Exploratória que orientam esta pesquisa. A importância desta postura reflexiva tanto para os meus alunos, quanto para mim, se evidenciará ao longo da análise das sequências. Através desta pesquisa, inclusive, pude encontrar espaço e tempo para entender o que ocorria em sala e envolver os meus alunos nesta busca. Associo os princípios da Prática Exploratória à valorização das relações humanas, da afetividade, não apenas no espaço de sala de aula, como em outros espaços profissionais/de convivência.

3 A PRÁTICA EXPLORATÓRIA NA ABORDAGEM PEDAGÓGICA

A sala de aula é um lugar de encontros. É impossível reduzir esse espaço à mera transmissão de conhecimentos. Para que haja verdadeira construção de conhecimentos é preciso haver envolvimento mútuo. Os constantes desafios que esse espaço apresenta a alunos e professores, associados às suas inquietações, requerem uma postura reflexiva. Por me considerar uma agente da busca pelo entendimento, alinho-me à Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2003). Segundo Miller et al. (2008), trata-se de uma maneira sustentável de pesquisa, em que professores e alunos, se engajam para desenvolver entendimentos da vida em sala de aula, ao mesmo tempo em que trabalham no processo de ensinar e aprender.

A Prática Exploratória não é uma metodologia. É uma pedagogia investigativa ou pesquisa do praticante (MILLER, 2010b). Aqueles que se engajam no processo ético-reflexivo (professores de línguas, alunos ou profissionais de outros contextos) são considerados praticantes ou agentes que constroem espaço e tempo para entender os seus *puzzles* ou questionamentos. Essa proposta investigativa também não visa a mudanças no contexto em que se insere. Antes, é uma valiosa oportunidade para buscar entendimentos do que ocorre em sala de aula, considerada um espaço discursivo para os nossos ‘porquês’.

3.1 A Prática Exploratória na sala de aula de idiomas

Alinho-me à Miller et al. (2008), quando as autoras sublinham que a atitude reflexiva nos permite (co)construir não somente entendimentos ligados à dimensão cognitiva, mas também conhecimentos relacionados às dimensões social e afetiva. Ao trabalharmos para entender, priorizando a qualidade de vida em sala (um dos princípios da Prática Exploratória), somos capazes de superar o pensamento tecnicista, centrado na produção e em resultados. Através dessa orientação ética, essencial a nossa prática, nos tornamos mais conscientes e sensíveis às questões do cotidiano da sala de aula, envolvendo nossos alunos e outros nesse trabalho.

Entendo que reservar espaço e tempo no curso de idiomas, para buscar entendimentos da vida em sala de aula, de forma integrada ao trabalho profissional, é um desafio. Muitos cursos de idiomas refletem modelos tecnicistas de ensino e aprendizagem, como se a sala de

aula não fosse um ambiente plural. A ênfase na produção e em resultados é orientada por guias metodológicos, ao passo que resta pouco ou nenhum tempo para se refletir acerca do processo, do que ocorre em sala de aula.

Entendo que a reflexão integrada às práticas pedagógicas, que envolve todos os participantes na busca por entendimentos (MILLER et al., 2008), também possibilita empoderamento, quando os aprendizes se envolvem como investigadores de sua própria prática, buscando entendimento de seus próprios *puzzles* no processo de aprendizagem (ALLWRIGHT; HANKS, 2009).

Miller (2010a) destaca que os princípios da Prática Exploratória são trabalhar para o desenvolvimento mútuo, integrar este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais, priorizar a qualidade de vida, envolver todos neste trabalho, trabalhar para entender a vida em sala de aula/outros contextos, e fazer com que este trabalho para o entendimento e a integração seja contínuo. Todavia, conforme Miller et al. (2008, p.148) ressaltam, estes princípios “são constantemente reformulados e não se apresentam como um conjunto de ideias prescritas a priori”.

3.1.1 Planejar para o entendimento

Conforme Miller et al. (2008) apontam, enquanto praticantes e participantes da situação, nos tornamos mais atentos ao que está acontecendo em sala de aula. Através da monitoração do cotidiano pedagógico/outras áreas profissionais, o praticante poderá perceber o surgimento de questões da vida em sala de aula ou fora dela e agir para o entendimento das mesmas. As observações, anotações ou questionários poderão ser utilizados na integração da prática pedagógica e da atitude investigativa, levando os coparticipantes a refletirem acerca das situações vivenciadas.

De acordo com Allwright (2003), planejar para o entendimento contrapõe-se à noção de planejar para controlar. Esse trabalho compreende o aprendiz como construtor de seu processo de ensino/aprendizagem, como alguém que é capaz de tomar suas próprias decisões e que aprende melhor quando o faz à sua maneira. Evidentemente, o ambiente de apoio mútuo, que valoriza a autonomia do aprendiz, não permite o silenciamento da sua autoexpressão. Ao contrário, o surgimento de questões específicas, e talvez inesperadas é incorporado ao trabalho para a aprendizagem da língua.

Para Miller (2010b), tal integração pode ocorrer desde o plano de aula. Através das Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE), professores e aprendizes se engajam em atividades que envolvem a aprendizagem da língua e o entendimento de seus *puzzles* (MILLER et al., 2008). A postura reflexiva na prática de ensino contribui para o autoconhecimento e o fortalecimento da autoestima. Coaduno-me com as autoras, quando estas destacam que ensinar para entender o que acontece em sala é mais desafiante do que a concepção tradicional de ensinar para que o aluno aprenda.

Miller et al. (2008) ressaltam ainda que, para a Prática Exploratória, a escola é o lugar da vida. Um lugar imprevisível e cheio de desafios. (Co)construir entendimentos é ir além do quadro de sala de aula, é exercer a cidadania, é aceitar o papel político da escola. No curso de idiomas esta concepção não pode ser diferente. Como formadores, precisamos reconhecer que ensinar uma língua estrangeira é levar em conta suas implicações sociais, ideológicas e políticas. Refletir continuamente acerca da sala de aula e de todos os envolvidos tornou-se de fato o meu compromisso ético e social. Além disso, a promoção de uma atitude reflexiva e da (co)construção de conhecimentos, contribui para que os meus alunos também se percebam como agentes nessa busca.

3.2 Proposições acerca dos aprendizes: caminhos entre teoria e prática na sala de aula

Entendo que, limitar o processo de ensino e aprendizagem à ideia de que os professores, dotados de máxima *expertise*, ensinam e os alunos aprendem é, no mínimo, ingênua e incapaz de dar conta de questões vivenciadas cotidianamente nestes contextos, que podem gerar ainda mais inquietações ou até mesmo decepções e esgotamento emocional. Coaduno-me a Allwright e Hanks (2009, p.2), quando os autores sublinham que “somente os aprendizes são capazes de desenvolver a própria aprendizagem”.

Allwright e Hanks (2009, p.7) apresentam cinco proposições relacionadas aos aprendizes, mas que certamente afetam o modo como os todos os agentes envolvidos no espaço educacional concebem o processo de ensino e aprendizagem. Os autores ressaltam que os aprendizes são indivíduos únicos, que aprendem e se desenvolvem melhor a seu próprio modo, em um ambiente solidário, de ajuda mútua. Estes autores destacam ainda que os alunos são capazes de levar a aprendizagem a sério, de tomar decisões de modo independente e se desenvolverem como praticantes da aprendizagem.

Acredito que estas proposições fomentam uma urgente discussão acerca do papel do aprendiz e do professor em sala de aula. Relaciono esta discussão ao que Allwright (2013, p.14) propõe como *theorizing down*, concepção definida pelo autor como um caminho de busca por entendimentos, por meio da prática local de sala de aula, que ajudará os envolvidos a viver e a conviver diante das situações do cotidiano de sala de aula. O autor salienta que, embora estes entendimentos nem sempre possam ser articulados em palavras, eles são necessários diante das complexidades da vida real.

De acordo com Allwright (2013, p.11), “a própria prática de sala de aula [...] é um modo de teorização”, tanto para professores quanto alunos. O autor explica que teorizar envolve “a tentativa de entender algo”, como, por exemplo, a vida em sala de aula. Ao abordar a relação entre teoria e prática, o autor afirma que “a teoria poderia e talvez devesse partir da prática”. Entendo que, isso não significa ignorar a relevância de bases teóricas que fundamentem a nossa prática, mas é preciso reconhecer que não podemos conceber a teoria do modo como os cientistas, por exemplo, o fazem e descrito por Allwright (2013, p.14) como *Theorizing up*.

Allwright (2013, p.14) define *theorizing up* como uma forma de explicação generalizada, cabível de ser aplicada a todas as situações, como ocorre tradicionalmente nas pesquisas científicas. Contudo, o autor (2013, p.19) aponta que esta concepção também pode afetar o campo pedagógico, ao possivelmente limitar o processo de ensino e aprendizagem à aplicação de técnicas, de teorias ‘prontas’, o que, segundo o autor, envolve “um processo de simplificação, de reducionismo, que opera como se fosse possível tratar como irrelevante [...] a singularidade e a complexidade de cada sala de aula de línguas”.

Concordo com Allwright (2013, p.19), quando o autor critica esta concepção tradicional de teoria no campo da educação, visto que, o mesmo enfatiza que se a teoria é “uma versão simplificada da prática original, a prática subsequente é apenas uma sombra da original”. Entendo que professores e alunos precisam se unir em um movimento de olhar contínuo para a base de suas práticas, na busca por entendimentos locais. Conforme Allwright (2013, p.11, 24) salienta, este “trabalho coletivo” pode ser “uma força poderosa na vida dos participantes”, fortalecendo relações de confiança mútua.

Reitero a relação que sugeri inicialmente entre *theorizing down*, proposta por Allwright (2013) e as proposições desenvolvidas por Allwright e Hanks (2009), pois reconhecer que professores e aprendizes são praticantes, investigadores da vida em sala de aula, envolve questionar papéis tradicionalmente impostos a estes agentes. Além disso, de acordo com Allwright e Miller (2012, p.109), é preciso coragem para que estes praticantes

possam “desenvolver a criatividade deles” ao “tentarem entender questões intrigantes da vida em sala de aula”.

Alinho-me ainda a Hanks (2015, p.118), quando a autora destaca a importância da atitude contínua de questionamento, visto que os alunos não são somente investigadores das questões dos seus professores, mas são convidados a “formular suas próprias questões e investigá-las utilizando práticas pedagógicas como ferramentas investigativas”. Entendo que a Prática Exploratória ressignifica a relação entre teoria e prática, entre aluno e professor. Estes agentes, segundo Allwright e Hanks (2009, p.137), não somente desenvolvem entendimentos profundos ou *insights*, mas também se “empoderam” no processo investigativo.

3.3 Prática Exploratória e a socioconstrução de poder: uma perspectiva decolonial

De acordo com Hanks (2015), a educação não envolve apenas ensinar. A autora destaca que a Prática Exploratória tem sido um meio inovador de contemplar a educação linguística e a pesquisa em sala de aula. Acredito que a Prática Exploratória se alinhe à perspectiva decolonial, não somente porque viabiliza o engajamento reflexivo, por meio da (co)construção do que Walsh (2005) identifica como “pensamento outro”, mas também, e talvez, principalmente, porque professor e aprendiz partilham uma responsabilidade investigativa, que implica poder, conscientização sócio-histórica e afetos.

Neste ponto, entendo que a própria concepção de aprendiz se torne complexa, pois, apesar de fazer uso constante deste termo a fim de me referir aos meus alunos neste trabalho, também me reconheço como aprendiz. Entendo que o viés investigativo da Prática Exploratória, pelo qual esta pesquisa é encaminhada, requer uma postura de aprendizagem e reaprendizagem de todos os envolvidos no processo investigativo, sem a qual não é possível haver aberturas para se (co)construir entendimentos ou refletir. Acredito ainda que esta postura é essencial não somente para o professor-pesquisador, mas também para as relações humanas como um todo.

Allwright (2015, p.20) afirma que a pesquisa integra “um processo de trabalhar para entender”. Para o autor, priorizar a busca por entendimentos é algo essencial para a vida, não apenas no campo educacional. Coaduno-me a Allwright (2015, p.21,34), quando o autor sublinha que a confiança e a empatia são elementos fundamentais na vida em sala de aula,

uma vez que, o processo de entendimento, segundo o autor, não está restrito ao nível intelectual, mas requer a capacidade de se colocar no lugar do outro.

Percebo que, o que Allwright (2015, p.21, 22) define como “entendimento empático” pode dialogar com a relevância de um olhar sensível no cotidiano da sala de aula, das complexidades próprias das relações humanas neste espaço. Esta sensibilidade é inerente à minha prática pedagógica e me conduz à reflexão contínua acerca das minhas experiências iniciais como aprendiz de LE, conforme relatei na parte introdutória desta pesquisa. Acredito ainda que, as ‘cristalizações’ a respeito dos papéis do professor e dos alunos já não são possíveis, principalmente para aqueles que, a partir do contato com a Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2003), passaram a compreender o ambiente de aprendizagem como um espaço de desenvolvimento mútuo.

Neste sentido, todos os agentes envolvidos na prática de ensinar e aprender se tornam também investigadores. Segundo Miller e Moraes Bezerra (2004, p.5), estes praticantes são plenamente capazes de expressar e avaliar “entendimentos pessoais e/ou coletivos de forma reflexiva”, em um espaço discursivo no qual todas as vozes podem se manifestar. Retomo o alinhamento que propus inicialmente à perspectiva decolonial, pois acredito que a Prática Exploratória possibilita uma construção de poder que opera não somente a nível intelectual, mas social, afetivo e identitário.

Embora não vise a mudanças visíveis ou imediatas, entendo que a Prática Exploratória promove o que Walsh (2013, p.28-31) compreende como outras “possibilidades de sentir, existir, pensar e escutar”, práticas pedagógicas concebidas a partir das “realidades, subjetividades e histórias vividas” dos que são afetados pela colonialidade e por outros processos da vida cotidiana. Além disso, a Prática Exploratória fortalece vínculos fundamentais para a vida em sala de aula e fora dela. Conforme Allwright (2015, p.22) estes são entendimentos que estejam, talvez, “além das palavras”, mas que fazem parte das experiências de vida dos praticantes, sejam estes educadores ou educandos.

Associo ainda o empoderamento da perspectiva decolonial de “pensamento outro” à postura reflexiva contínua do praticante exploratório, não somente limitada ao modo de pensar ideologicamente distinto da concepção eurocêntrica, mas que, por meio da qual, também se exerça localmente o poder criativo. Dessa forma, de acordo com Miller e Moraes Bezerra (2004, p.7), professores e alunos deixam de ser meros “consumidores de teorias”, resistindo ao tecnicismo do fazer pedagógico. Segundo as autoras, “eles passam a ressignificar as práticas pedagógicas como construções sócio históricas ao entendê-las como práticas com potencial investigativo e reflexivo”.

Alinho-me a Miller e Moraes Bezerra (2004, p.7), quando as autoras delineiam que os praticantes exploratórios são capazes de gerar “transformações discursivas em contextos pedagógicos”. Reconheço que esta postura se estende a outros espaços de convivência, pois, conforme Slimani-Rolls e Kiely (2019, p.8) sublinham, “a vida é um processo contínuo de pesquisa”. Os autores (2019, p.8) se referem à pesquisa como um “modo de estar no mundo”, associado à busca por entendimentos da vida social. Relaciono estes entendimentos destacados pelos autores à noção de poder, como possibilidade de existência outra, proposta pela perspectiva decolonial.

Slimani-Rolls e Kiely (2019) se referem a professores e alunos como (co)pesquisadores, os quais, juntos, buscam entendimentos da vida em sala de aula. Segundo os autores (2019, p.9), estes entendimentos são “cruciais para que possamos lidar com o mundo em que vivemos”, ainda que, algumas vezes, não seja possível articular estes entendimentos com “palavras precisas”, ou ao que é validado socialmente como pesquisa. Os autores (2019, p.10) delineiam ainda que a Prática Exploratória é uma abordagem “especial, talvez única” no que tange ao reconhecimento da ação dos aprendizes como “praticantes” e do processo de trabalhar para entender em sala de aula, como “valioso”.

Concordo com Allwright e Miller (2012, p.106), quando estes autores afirmam que os praticantes exploratórios se tornam “agentes mais fortes”, tanto na vida pessoal, quanto na profissional. Acredito também que o professor se sente mais forte à medida que entende que é capaz de resistir ao que os autores (2012, p.102) concebem como “expectativas tecnicistas” e consequentemente, a um *burn out* em seu local de trabalho. De acordo com os autores, a visão tecnicista de ensino e aprendizagem afeta a “liberdade pedagógica e intelectual dos professores”. Este meio de controle, segundo os autores, afeta a qualidade de vida em sala de aula.

Allwright e Miller (2012, p.104, 106) sublinham também que as “orientações tecnicistas” dos institutos de línguas, por exemplo, geram pressões que afetam as identidades dos professores, visto que eles podem acreditar que “não são capazes de ser o tipo de professor que eles realmente querem ser”. Contudo, os autores salientam que, por meio da Prática Exploratória, “professores podem trabalhar para entender” o que eles, de fato, “querem ou podem ser”, junto com os seus aprendizes, que também podem se tornar “agentes de sua participação no processo de ensino e aprendizagem”.

Ao refletir sobre o tecnicismo como uma forma de controle, reitero o que Maldonado-Torres (2007, p.131) ressalta, a respeito do fato de que “respiramos a colonialidade” atualmente, de vários modos, inclusive, por meio dos manuais de aprendizagem. Por isso,

entendo que a Prática Exploratória também é um exercício consciente de liberdade intelectual, emocional e pedagógica (profissional). Alinho-me a Allwright e Miller (2012, p.106) quando os autores sugerem que os processos educacionais antitecnicistas estão “inter-relacionados ao afeto humano e às relações de poder que são sócio-históricamente construídas na sala de aula, na escola e na sociedade como um todo”.

No capítulo a seguir, tecerei algumas considerações acerca da relação entre globalização e o ensino e aprendizagem de inglês como língua franca atual. Aprofundarei também algumas reflexões a respeito da prática pedagógica decolonial, apresentada previamente neste capítulo como uma perspectiva do pensamento outro e alinhada ao modo por meio do qual a Prática Exploratória traz as vozes das margens. Discorrerei ainda a respeito das implicações do pensamento decolonial para as identidades locais no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

4 GLOBALIZAÇÃO E HEGEMONIA LINGUÍSTICA: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

De acordo com Pennycook (1990, p. 8), a prática do linguista aplicado deve ser “pedagógica e politicamente engajada”, responsiva às demandas sociais, culturais e políticas contemporâneas. Coaduno-me ao autor (1990), quando ele sublinha que, para buscarmos entendimentos sobre processos de desigualdade, precisamos entender como nós estamos envolvidos nas relações de poder. Para o autor (1990, p.9), não apenas como linguistas aplicados, mas também educadores, estamos envolvidos em uma “interseção” entre dois dos maiores aspectos políticos da vida. Por isso, o autor ressalta que devemos estar atentos não somente às bases ideológicas e culturais do nosso trabalho, mas da vida social, questões estas que também envolvem nossos alunos.

4.1 O ensino e aprendizagem de língua inglesa na era da globalização

Segundo Moita Lopes (2003a, p.31), o fenômeno da globalização tem atravessado os limites nacionais “constituindo o que muitos chamam de nova ordem mundial”. Sendo assim, o professor de línguas precisa estar consciente das implicações sociais deste fenômeno, em uma era, na qual discursos “majoritariamente construídos em inglês” atravessam o mundo, ao passo que a mídia é capaz de influenciar “o que se faz e o que se pensa em todos os lugares”.

De fato, estamos vivendo em uma era de excessivo consumo da cultura e produção de conhecimentos do ocidente, associada por Kumaravadivelu (2006) ao processo de Mcdonaldização. Coaduno-me a Moita Lopes (2003a, p.32), quando o autor destaca a urgente necessidade de um entendimento da situacionalidade sócio-histórica na educação, tanto nos contextos micro quanto macrossociais, “que nos constroem discursivamente e nos atravessam de formas múltiplas”.

Moita Lopes (2003a) sublinha ainda a centralidade do discurso e sua atuação política na prática de ensinar e aprender línguas. De acordo com o autor (2003a, p.40), os discursos que circulam no mundo contemporâneo, “criam mundos totalmente críveis” e “afetam nossas identidades e práticas sociais”. Para o autor (2003a, p.35,36), o discurso global ou único, “que atravessa o mundo em tempo real” é concebido segundo uma lógica neoliberal, que serve a

interesses capitalistas. Dessa forma, entendo que precisamos engajar nossos alunos na compreensão destes processos discursivos, pois,

Se a educação quer fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo de modo a se poder agir politicamente, é crucial que todo professor e, na verdade, todos os cidadãos entendam o mundo em que vivem e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivendo (MOITA LOPES, 2003a, p.31).

Moita Lopes (2003a, p.44) ressalta também que, como professores de línguas, precisamos construir significados que questionem “valores universalizados e hegemônicos, sobre quem nós somos na vida social”. Segundo o autor (2003a, p.45), nós podemos fazer isso, à medida que entendemos que aprender línguas envolve “aprender a se engajar, no próprio espaço em que se vive, nos significados que circulam naquela língua” e na relação destes significados com o mundo contemporâneo. Coaduno-me a Moraes Bezerra (2007b, p.733), quando esta autora afirma que:

[...] a aprendizagem de língua estrangeira não é um fator de colonização cultural, mas apropriação de uma ferramenta importante para o acesso a informações, para se estar no mundo social, para o exercício da cidadania. Porém, isso só acontecerá se as bases para o ensino estiverem envolvidas com a educação linguística crítica [...]

O ensino criticamente engajado concebe a língua como uma forma de prática social (HANKS, 2008), como um signo ideológico (VOLÓSHINOV, 2017). Por isso, é preciso tratar a linguagem como discurso (KUMARAVADIVELU, 2006) em sala de aula. Sendo assim, conforme Fairclough (1995) aponta, para que o aluno possa questionar o status autoritativo do discurso, ele precisa estar consciente do seu poder constitutivo. Ele deve saber que relações de dominação, poder e desigualdades são expressas e legitimadas pelo uso da linguagem. Pauto-me por Pennycook (1990, p.9), quando o autor afirma que o ensino de línguas não está simplesmente relacionado à manutenção de desigualdades, mas, inclusive, com “as condições necessárias para mudá-las”.

Kumaravadivelu (2006) afirma que vivemos em uma era de dominação do conhecimento do ocidente. Acredito que conscientizar os meus alunos quanto ao poder constitutivo do discurso envolve conceber a linguagem sob a perspectiva crítica. Para isso, é necessário que a minha sala de aula seja também o lugar de produção de “discursos questionadores da lógica ocidentalista”, como bem aponta Moita Lopes, (2006, p.88). Alinho-me ainda a Rajagopalan (2003, p.125), quando este autor afirma que “trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso

acarreta”, tanto na prática pedagógica, quanto na pesquisa, que entendo como um processo investigativo que possibilita não só o entendimento e a produção de conhecimento, mas que é também uma forma de resistência.

No entanto, acredito que, embora a noção de empoderamento do meu aluno esteja associada à conscientização crítica, ao seu reconhecimento e atuação como um agente de produção de conhecimentos, a sua autopercepção de poder é muito mais complexa quando o afeto negativo e suas crenças possivelmente interferem nessa percepção. Entendo que empoderar o aprendiz vai além de discutir questões sociais em sala, mas significa entender questões não visíveis nesse cotidiano, mas que são igualmente relevantes para o aluno.

De acordo com Rajagopalan (2003, p.68), “a língua estrangeira e a cultura que a sustenta sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes”, o que pode impactar na autoestima do aluno e afetar o processo de ensino e aprendizagem de LE. A autoestima ou juízo interno pode ser influenciada pelas relações com o mundo exterior (RUBIO, 2007), tornando as experiências do aprendiz como base de avaliações acerca do seu próprio valor.

De certa forma, os desafios citados no campo afetivo estão interligados a este processo e, portanto, acredito que devem ser alvos de constante reflexão no ensino e aprendizagem de LE. Dados subjetivos ou não quantificáveis podem não ser valorizados empiricamente. Todavia, acredito que o processo efetivo de ensino e aprendizagem de línguas também dependa do que se passa por dentro dos aprendizes.

4.2 Língua Franca e identidades locais no processo de ensino e aprendizagem de inglês

Para Canagarajah (2006, p.202), o processo de globalização reinsere a necessidade da língua inglesa na vida pós-moderna. Concebida como a língua franca atual, a língua inglesa está em todo lugar, refletindo um histórico de imperialismo linguístico e trazendo à tona relações de poder e dominação. Segundo o autor (2006), o nacionalismo linguístico tem surgido em diversas comunidades (inclusive no Brasil), como uma forma de resistência local à expansão desigual da língua inglesa.

De acordo com Canagarajah (2006, p.200), “qualquer língua [...] pode trazer à tona questões de identificação e representação em graus relativos”. Contudo, para o autor (2006, p.203), não é mais possível pensar nos construtos identidades, línguas e culturas como homogêneos, devido à natureza “híbrida” e “fluída” dos mesmos. Simplesmente considerar a

língua inglesa e a língua materna ou a modernização e a preservação das línguas como conceitos opostos ou excludentes não é suficiente para a compreensão destes construtos plurais (CANAGARAJAH, 1999) na vida moderna.

Para Canagarajah (2015, p.124) ainda que não possamos conceber as identidades como monolíticas ou essencializadas, elas estão “relacionadas à linguagem, etnia e afiliações nacionais, como partes das histórias dos indivíduos”. Entendo, porém, que processos tais como a globalização afetem nossas identidades, nos tornando sujeitos fragmentados, heterogêneos (MOITA LOPES, 2003b) e fazendo com que a dicotomia do local e o global se torne complexa.

Alinho-me a Canagarajah (2015, p.211), quando autor destaca que o poder da língua inglesa pode ser contestado e reconstruído na relação com as línguas e culturas locais, mesmo que não envolva mudanças imediatas no status global da língua inglesa. Para o autor, alunos e professores de línguas podem se engajar no questionamento e resistência à hegemonia linguística e às instituições sociais mais amplas.

4.3 (De)colonialidade e o ensino de línguas estrangeiras: por uma prática de resistência

Ao refletir sobre a minha prática como professora de inglês, percebo que engajar os meus alunos no questionamento quanto a processos hegemônicos ligados à língua-alvo, envolve também entender como eles são afetados por estes processos. Além disso, devo admitir o quanto estes processos me afetam, como professora e pesquisadora brasileira. Conforme aponta Freire (1987, p.29, 31), “não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora [...]”, do diálogo crítico, para que a ação, “associada a sério empenho de reflexão, seja práxis”.

De acordo com Walsh, Oliveira e Candau (2018, p.6), há cada vez mais pesquisadores brasileiros refletindo acerca de “uma perspectiva de educação outra, com e a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade”, a fim de “desafiar lógicas educativas hegemônicas”. Alinho-me aos autores (2018, p.5), quando estes afirmam que trata-se de um “trabalho de politização da ação pedagógica”. Neste sentido, Freire (1987, p.31) salienta que não se trata simplesmente de uma ação pedagógica libertadora, mas de uma prática por meio da qual “educador e educando, co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em

que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la, e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento”.

Ao abordar a necessidade de uma prática política inerente ao meu fazer pedagógico, destaco o que Maldonado-Torres (2007, p.131) sublinha, ao distinguir colonialidade de colonialismo. Segundo o autor, “a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno”, não limitada a relações formais de poder entre povos, mas ao modo como “o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça”.

Para Maldonado-Torres (2007, p.131), “a colonialidade sobrevive ao colonialismo”, por meio da cultura, do senso comum, dos manuais de aprendizagem, da autoimagem dos povos, das nossas aspirações, entre outros aspectos da vida moderna. O autor (2007, p.131,132) destaca ainda que “nós respiramos a colonialidade” cotidianamente, visto que “a colonialidade constitui uma dimensão inescapável dos discursos modernos”. De fato, conforme Oliveira e Candau (2010, p.19) ressaltam, “a colonialidade de poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos”.

Entendo que a visão eurocêntrica que caracteriza modos de produzir conhecimentos e conceber a vida social não pode ser aceita como realidade única na sala de aula de língua estrangeira, à medida que silencia e invisibiliza outras identidades e concepções de mundo. Acredito que a sala de aula de língua estrangeira também é o lugar de desconstrução de concepções monolíticas de poder, pois estas visões amplamente aceitas afetam o modo como os aprendizes se constroem identitariamente, suas motivações e crenças acerca da língua-alvo.

Entendo que resistir a processos tais como a colonialidade na sala de aula de LE, envolve (co)construir entendimentos que viabilizem uma orientação crítica, uma investigação que convoque o aprendiz como sujeito de sua prática. Acredito ainda que repensar as relações entre língua, cultura e poder em sala é fundamental para a construção de conhecimentos sob outras óticas, pois, conforme Walsh, Oliveira e Candau (2018, p.5) apontam:

Essa pedagogia [...] convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, [...] é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental. Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais [...], nas ruas etc.

Walsh (2013) delinea que a pedagogia decolonial não está limitada ao campo da educação, tampouco pode ser pensada no sentido instrumentalista, de transmissão do saber. Contudo, percebo que a minha prática pedagógica se alinha à perspectiva decolonial, ao promover o que a autora (2013, p.28) entende como “possibilidades de estar, sentir, existir, pensar, escutar e saber de outro modo”. Quando nos tornamos conscientes destas múltiplas possibilidades, percebemos que, conforme a autora (2013, p.29) sublinha, “os padrões de poder e os princípios sob os quais o conhecimento [...] e a existência têm sido circunscritos, controlados e subjugados” podem ser desestabilizados.

A recriação de conhecimentos proposta por Freire (1987) pode dialogar com o que Walsh (2013, p.31) compreende como pedagogia pensada a partir das “realidades, subjetividades e histórias vividas” dos que estão sujeitos, ainda que indiretamente, aos processos da colonialidade. Os nossos alunos são participantes ativos desta (co)construção, plenamente capazes de compreender processos mais amplos associados ao ensino de LE e de trazer contribuições vitais no campo de ensino e aprendizagem de línguas.

Acredito que a escravização a uma ótica única de pensamento também é uma forma de opressão. Não raro, estas concepções naturalizadas perpassam nossas salas de aulas, nas diferentes formas de discurso. Coaduno-me à Walsh (2013, p.56), quando esta autora afirma que “pensar o decolonial pedagogicamente e o pedagógico decolonialmente” é um desafio inerente à nossa prática. Para a autora (2013, p.67, 68), “a decolonialidade não é uma teoria a ser seguida”, mas um projeto que assumimos e ao qual nos engajamos. Este trabalho de “aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem”, segundo a autora (2013, p.68), é essencial para decolonizarmos a nós mesmos, para pensarmos em outras formas de “teorizar, atuar, de conviver e reexistir diante de momentos políticos complexos, caracterizados por violências crescentes, repressão e fragmentação”.

4.4 Histórias locais, *designs* globais: uma interseção

Mignolo (2000, p.45) discorre acerca do pensamento de fronteira, a partir da perspectiva de “subalternidade”, como um caminho para uma “decolonização intelectual”. De acordo com o autor, é possível rearticular *designs* globais por meio das histórias locais. Entendo que resistir a estas práticas de dominação na sala de aula de LE, envolve também

buscar compreensão das ‘vozes locais’, dos nossos alunos, estabelecendo diálogo crítico-reflexivo com agendas sociais amplas.

Conforme Janks (2000, p.176) sublinha, promover apenas acesso às formas de dominação, seja a nível linguístico, discursivo, ou sociocultural, não é suficiente. Alinho-me à autora (2000, p.177, 178), quando esta relaciona a ideia de *redesign* ao poder produtivo, à possibilidade de desconstrução e reconstrução, fundamental no processo educacional que visa a equidade e a justiça social. Percebo, desta forma, a interseção entre o local e o global como um caminho de ressignificação.

Para Walsh (2005, p.25), “a (re)construção de um pensamento crítico-outro, um pensamento crítico de/desde outro modo”, pode ser compreendida como um projeto ético, social, político e intelectual, um processo de “interculturalidade crítica”. Esta perspectiva, de acordo com a autora (2005, p.25), propõe uma nova relação entre os conhecimentos subalternizados e ocidentais, “inclusive intercultural”, que não resulta necessariamente em mudanças radicais, mas que permite um giro epistêmico. Walsh (2005, p.30) destaca ainda que estas iniciativas promovem um espaço epistemológico de “pensamento outro”, de novos conhecimentos, que estão em diálogo crítico com “os conhecimentos e modos de pensar tipicamente associados ao mundo ocidental”.

Por meio da interculturalidade crítica, segundo Walsh (2005, p. 29), também é possível questionar “a colonialidade do poder, saber e ser”. No que se refere à educação intercultural, Candau (2013, p.158) enfatiza que é preciso questionar o caráter etnocentrista e monocultural das políticas educativas e currículos escolares, bem como desestabilizar a “neutralidade dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas”.

Candau (2013, p.158) também relaciona a interculturalidade com “o resgate dos processos de construção das identidades socioculturais”. Segundo a autora (2013, p.158), as histórias de vida são elementos essenciais dentro desta perspectiva, histórias estas que “podem ser narradas, reconhecidas e valorizadas como parte do processo educacional”. Alinho-me à autora (2013), quando esta afirma que tal resgate deve operar a partir de um conceito dinâmico e histórico de cultura, que se integre a novas configurações. Neste sentido, a visão de cultura como universo “fechado” ou fixo poderá ser repensada, articulando-se à ideia de culturas em movimento contínuo.

Refletir sobre si mesmo na relação com outro pode promover o que Candau (2013, p.159) define como “diálogo entre saberes, conhecimentos e práticas de diferentes grupos sociais”. Acredito que o diálogo intercultural crítico pode ser uma ferramenta na construção de outras condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Contudo, a autora (2013,

p.159) salienta que é necessário que haja uma reconstrução da dinâmica educacional. Associa esta reconstrução não somente ao engajamento crítico que possibilite o que Mignolo (2000, p.45) entende como “decolonização intelectual”, mas também à sensibilidade para reconhecer o que Walsh (2007a, p.33) compreende como “contribuições, implicações das histórias locais” e suas “conexões dialógicas”. Para a autora, é essencial a “atenção política e ética às nossas próprias práticas e lugares de enunciação com relação a estas histórias e epistemologias”.

Acredito que a interseção entre o local e o global se alinhe à perspectiva de uma práxis que se baseia na insurgência, no cruzamento do conhecimento que se impõe como central e linear. Na prática educativa, entendo que esta mobilização consciente possibilita empoderamento das identidades locais, as quais, múltiplas, poderão ser construídas e reconstruídas nos processos reflexivos que giram em torno da complexidade significativa e constante de ser outro. Conforme Walsh (2005), visamos a um “pensamento outro”, a nível histórico-social, político e cultural, por meio do qual, tanto como professores quanto alunos de língua inglesa possam alcançar a amplitude de suas multiplicidades e não necessariamente causar mudanças.

4.5 As geopolíticas do conhecimento e as localidades epistêmicas subalternas

De acordo com Walsh (2005, p.19), “a colonialidade é constitutiva da modernidade”. A autora (2005, p.17) afirma que as geopolíticas do conhecimento dominante são capazes de promover “a subalternização epistemológica, ontológica e humana”. Estas geopolíticas podem ser entendidas, segundo a autora (2005, p.17, 18), como “uma estratégia medular do projeto da modernidade” ao passo que a globalização compreende uma “radicalização e universalização desta modernidade”.

Coaduno-me à Walsh (2005, p.16, 30), quando a autora ressalta a necessidade de iniciativas de construção de “lugares epistêmicos de pensamento outro” como uma estratégia de resistência e (re)existência. Entendo que a sala de aula também é um lugar de questionamento desta subalternidade que nos apresenta como forma de silenciamento e dominação. Acredito que, quando somos afetados, de alguma forma, pela hegemonia do conhecimento ‘eurocêntrico’, precisamos nos empenhar intelectualmente e por meio de nossas

práticas para um deslocamento simbólico do “lugar epistêmico subalterno” para o “lugar epistêmico de pensamento outro”.

Entendo que este deslocamento simbólico é inerente à prática política, à luta necessária ao docente e discente, que juntos, podem (co)construir o que Walsh (2005, p.20-21) define como projetos distintos de poder social, “com uma condição social de conhecimento também distinta”. Esta ação, segundo a autora (2005, p.17), “implica introduzir perspectivas invisibilizadas e subalternizadas que emergem de histórias, memórias e experiências coloniais”, não necessariamente vinculadas a um passado colonial, mas “que se reconstroem de diversas maneiras dentro da colonidade do presente, dentro de um modelo hegemônico (e global) de poder”.

Alinho-me à Walsh (2005, p.19, 21), quando a autora questiona o modo como as localidades e temporalidades se ajustam “à linearidade do mapa geo-histórico ocidental”, como caminho único de constituição global de poder. Neste sentido, a autora destaca a relevância do “pensamento insurgente”, que parte dos sujeitos excluídos pela colonialidade. Este pensamento abre “possibilidades críticas e analíticas”. Acredito que esta abertura deve estar alinhada à problematização das identidades sociais destes sujeitos e dos seus lugares de enunciação, um movimento que possibilite o questionamento da própria concepção de subalternidade.

As práticas sociais, epistêmicas e políticas, articuladas ao pensamento crítico, decolonial, possibilita o que Walsh (2005, p.21) define como “paradigma outro”, construído a partir daqueles que vivenciam a colonialidade. Entendo que os projetos que integram tal perspectiva crítica também desafiam a colonialidade do ser, especificamente no sentido de como os lugares e papéis sociais podem ser limitados pela concepção hegemônica ocidental e sua configuração de cultura. Entendo ainda que esta perspectiva possibilite o reconhecimento da multiplicidade dos sujeitos, de suas lutas e legado intelectual.

De fato, a imposição dos padrões eurocêtricos compreende uma violência ao ser. Acredito que as categorizações sociais que se estabelecem como modelos de um poder global são estratégias de dominação que visam ao silenciamento de outros modos de conceber a vida social. Conforme Quijano (2007, p.93), “a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista [...], que opera em cada um dos planos e dimensões da existência cotidiana”. Concordo com o autor (2007, p.124), quando este afirma que a naturalização destas categorias de dominação é um instrumento “excepcionalmente poderoso”.

Garcés (2007, p.219) corrobora esta questão ao compreender o eurocentrismo, não somente como um processo histórico, mas também como uma forma de construção da realidade social. O autor (2007) propõe uma reflexão acerca de como a geopolítica atual do capitalismo afeta horizontes culturais e reforça processos de subalternização linguística e epistêmica. O autor (2007, p.224) destaca ainda que as línguas faladas nas “periferias coloniais” podem não ter valor expressivo de conhecimento, pois, apenas o conhecimento dos centros coloniais é legitimado. Por isso, apenas as línguas que servem para expressá-lo são validadas.

Ao ponderar a respeito destes processos, percebo que a perspectiva eurocêntrica é, de fato, capaz de afetar identidades sociais e as concepções dos falantes acerca da sua própria língua e cultura. Por outro lado, entendo que a perspectiva crítica aliada à prática possibilita a construção de conhecimentos por meio de outras bases, epistemes (co)construídas na interação, em espaços definidos por Walsh (2005, p.16) como “localidades subalternas”. Segundo a autora (2005, p.21), este cenário de empoderamento e resistência não poderia ser previsto ou imaginado outrora. Neste ponto, reitero a necessidade de deslocamento do imposto lugar epistêmico subalterno, da localidade periférica, um deslocamento intelectual, não limitado por uma configuração geopolítica de poder.

Este movimento implica consciência sócio-histórica. Alinho-me a Garcés (2007, p.225), quando o autor ressalta que “não existe conhecimento abstrato, ou deslocalizado”. Entendo que, ao considerar as complexidades da atualidade e os meios pelos quais a colonialidade perpassa aspectos da vida social, é de fundamental importância a construção de projetos que visem ao que Mignolo (2007, p.45) define como um “giro decolonial”. Acredito que este “giro” deva articular pensamento e práxis, projetos que, de fato, integrem, por meio da orientação crítica e participativa, aqueles que vivenciam os efeitos da colonialidade.

Pauto-me por Walsh (2007b, p.51), quando esta autora delinea que é preciso “transgredir as fronteiras” do que é hegemônico e do que é subalterno. Isso não significa uma negação histórica do exercício de poder social, mas a compreensão de que outras configurações são possíveis. Acredito que, o que é apresentado teoricamente por Walsh (2005, p.22) como a “decolonialidade da existência, do conhecimento e do poder” requer engajamento crítico contínuo, que contemple outras lógicas de concepção do que é real, válido ou legítimo. Entendo ainda que estes são caminhos de luta, não receitas utópicas de transformação.

Entendo que o discurso oriundo das interações na própria sala de aula pode contribuir significativamente para a investigação acerca das identidades dos aprendizes. No capítulo a

seguir, discorro sobre as contribuições dos estudos da narrativa, para o entendimento das experiências de ensino e aprendizagem de LE.

5 EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: INVESTIGANDO O ATO NARRATIVO

Segundo Bruner (1991), as narrativas são formas de construção da realidade. Para o autor, nós construímos e fazemos sentido da nossa vida por meio das histórias que contamos. O autor também sublinha que a narrativa é um modo de representação da experiência. Conforme apontam Bastos e Biar (2015, p.98), “contando histórias, os indivíduos organizam suas experiências de vida e constroem sentido sobre si mesmos; analisando histórias, podemos alcançar e aprofundar inteligibilidades sobre o que acontece na vida social”. De acordo com as autoras (2015, p.99), “a narrativa é uma prática discursivo-interacional social e situada”. Esta concepção é de extrema relevância, visto que o ensino e aprendizagem são processos contínuos de reconstrução da experiência (DEWEY, 1938 apud BARCELOS, 2008).

As narrativas são também construtos adequados para a investigação de crenças, visto que elas nascem de nossas experiências. Para a Barcelos (2006b), é por meio das histórias dos nossos alunos que podemos melhor compreender as suas crenças sobre aprendizagem e quem são como aprendizes. Segundo a autora (2006b, p.151), as crenças são “dinâmicas, contextuais e paradoxais”. Por meio da abertura de um espaço reflexivo em sala de aula, professores e alunos podem entender a origem de suas crenças e repensar cristalizações baseadas na experiência.

5.1 Estudos da narrativa

Labov (1972) introduziu os estudos da narrativa na área da Sociolinguística. O autor (1972, p.359) define narrativa como “um método de recapitular experiências passadas, combinando uma sequência verbal de orações com uma sequência de eventos (que infere-se) ocorreram de fato”. O autor (1972) entendia que as orações narrativas eram temporalmente ordenadas.

De acordo com a visão laboviana, as narrativas estruturavam-se em *resumo*, *orientação*, *ação complicadora*, *coda* e *avaliação*. Riessman (1993, p.20) descreve as orações avaliativas como “a alma da narrativa”, uma forma de indicar “como o narrador deseja ser

entendido”. Nos estudos de Labov (1972), a avaliação pode se configurar em externa ou interna/encaixada. Ela está ligada a razão de ser da narrativa. Este é o meio pelo qual o narrador indica “o ponto da narrativa, o porquê ela é contada e onde o narrador quer chegar” (LABOV, 1972, p.366).

Conforme Nóbrega e Magalhães (2012) sublinham, a partir dos estudos de Labov, a avaliação externa ocorre quando o narrador interrompe o relato da sua experiência a fim de expressar diretamente o seu ponto de vista acerca do fato narrado. Diferentemente, na avaliação encaixada, a carga dramática da avaliação é mantida, já que não há suspensão da ação narrativa. Em vez de suspender o ato de narrar, o narrador utilizaria, de forma indireta, recursos linguísticos, como por exemplo, acelerar ou diminuir o ritmo de fala, alongamento de vogais, entonação, repetições e uso de elementos lexicais intensificadores ou quantificadores, entre outros.

Riessman (1993, p.17) assinala que, na perspectiva laboviana (estrutural), “todas as narrativas são histórias sobre um evento passado específico”, que ocorrem a partir de uma sequência cronológica linear. Nesta perspectiva, o narrador organiza a experiência em primeira pessoa e a narrativa sempre contribui para a resposta da pergunta: “E então, o que aconteceu?”. Dessa forma, para Labov (1972, p.366), uma ‘boa’ narrativa seria aquela que evita ou não conduz à pergunta do ouvinte: “e daí?”.

Langellier (1989, p.248 apud RIESSMAN, 1993, p.20) chama atenção para o fato de que o modelo laboviano de análise da narrativa considera a “relação entre orações [...], mas deixa de lado a relação/interação entre os participantes”. Novas concepções de análise surgem a partir dos trabalhos de Labov, tais como a visão construcionista (BRUNER, 1991) e a sociointeracional (JEFFERSON, 1978). De acordo com Nóbrega e Magalhães (2012, p.69), a narrativa passou a ser compreendida como algo que estava além da simples “recapitulação de eventos passados”, visto que aspectos tais como o contexto, a cultura, a história e a interação entre os participantes passaram a ser considerados.

Segundo Bruner (1991), na visão construcionista, a narrativa é organizadora da experiência humana. Na concepção proposta pelo autor, narrativas são formas de representar, mas também de constituir realidades. Para o autor (1991, p.8), a construção narrativa envolve “muito mais do que ‘selecionar’ eventos da vida real, da memória ou da fantasia, colocando-os em uma ordem adequada”. Conforme Jefferson (1978) aponta, na visão sociointeracional, as narrativas são construções situadas em contextos interacionais e refletirão características da organização da tomada de turnos na conversa. Cortazzi (1993) afirma que as narrativas podem

ser introduzidas a partir de sequências conversacionais, assim como podem haver negociações do arranjo interacional no curso da narrativa.

5.2 A análise da narrativa como prática discursiva e social

Alinho-me a Garcez (2001, p.190), quando este autor afirma que “narrar é atividade das mais centrais e mais comuns da vida cotidiana”. Entendo a prática narrativa como uma forma de prática social, na qual não apenas reconstituímos eventos passados, mas também agimos na (co)construção de realidades sociais.

Para Riessman (1993), narrativas são representações. Elas estão relacionadas a como indivíduos organizam suas experiências de vida e como constroem suas identidades. Ainda segundo esta autora, ao contar histórias, as pessoas se engajam em uma negociação de sentidos, associada a objetivos múltiplos. Uma mesma narrativa pode ser recontada de diversas formas, considerando, por exemplo, a intenção do falante, o contexto interacional, o interlocutor, entre outros.

A autora (1993, p.8) afirma que os relatos narrativos não são neutros. Para Garcez (2001, p.190), a análise da narrativa que compreende a relevância da investigação da fala em interação é capaz de perceber tal fala “como recurso essencial para a co-construção de ações, identidades e da própria realidade social [...]”. Sendo assim, as narrativas não podem ser dissociadas do contexto sociocultural e sócio-histórico de sua produção.

Conforme Riessman (1993) destaca, identificar formas de discurso como possíveis narrativas é um trabalho complexo para a pesquisa qualitativa. De acordo com a autora, narrativas referem-se a conversas organizadas em volta de uma sequência de eventos pertencentes a um tempo passado ou “mundo” para qual o falante se desloca. Riessman (1993) ressalta ainda que a estrutura narrativa deve ser preservada pelo investigador, visto que fragmentar o texto narrativo significaria interferir na construção de sentido deste texto.

De fato, Riessman (1993) articula a prática narrativa à forma como os indivíduos fazem sentido da experiência. Desta forma, a linguagem é vista como constitutiva da realidade. Coaduno-me à autora (1993, p.5), quando esta afirma que os estudos da narrativa têm o potencial de “revelar aspectos da vida social”. Para a autora, por meio dos estudos narrativos é possível examinar desigualdades, opressões e práticas de poder que acabam sendo naturalizadas pelos indivíduos.

Ao tratar da criação de coerência em histórias de vida, Linde (1993, p.3) afirma que estas são expressões de quem nós somos e como fazemos sentido destas histórias como “expressões do *self*”. Além disso, segundo a autora, histórias de vida relacionam-se a construções e negociações estabelecidas socialmente, utilizadas com intuítos específicos. Para a configuração de uma história de vida é preciso haver uma ordem ou curso significativo para o falante e para o ouvinte, um fluxo coerente.

Para Linde (1993), a coerência é um importante aspecto discursivo, fruto de uma demanda social e pessoal. No que se refere a histórias de vida, a coerência (de um texto) é criada e negociada a partir de uma base cultural. A autora destaca que, para alcançar a coerência narrativa, membros de uma sociedade podem adotar crenças desenvolvidas pelo senso comum, sem que sejam percebidas como tais.

Há diversos aspectos envolvidos na construção criativa de narrativas que contemplam histórias de vida. Por exemplo, Riessman (1993, p.8) afirma que o investigador precisa lidar com “representações ambíguas da experiência”, visto que ele não tem acesso direto à experiência de outro indivíduo. Logo, haverá um *gap* inevitável entre a experiência em si e como ela é verbalizada.

Riessman (1993, p.11) se alinha a Goffman (1959) para aproximar a narrativa de uma “*representação do self*”. Para a autora, ao relatar uma experiência, o indivíduo também está criando um *self*, uma imagem ligada à forma como ele deseja ser visto ou conhecido por outros. Consequentemente, o desenvolvimento narrativo coopera para este propósito, o que inclui o modo como o conteúdo é organizado.

Conforme Riessman (1993, p.15) sublinha, porém, “todas as formas de representação da experiência são limitadas”. Desta forma, a autora (1993, p.13) afirma que o processo de transcrição “é uma prática interpretativa”. O sentido de uma narrativa não é fixo e universal, mas fluido, contextual e ambíguo.

5.3 As narrativas de aprendizagem

As contribuições dos estudos do campo da análise da narrativa ressaltam a relevância de um olhar sensível às implicações do ato narrativo na pesquisa e prática pedagógica (BARCELOS, 2006b, 2008; MORAES BEZERRA, 2007a, 2015; NÓBREGA; MAGALHÃES, 2012). Aspectos identitários e afetivos estão no discurso e no

posicionamento do aprendiz, refletindo a complexidade da vida social. Entendo que o ato narrativo também pode ser compreendido como uma forma de autoexpressão, de tornar-se sujeito do discurso e gerir demandas interativas de constituição do real na relação com o outro e com o mundo.

Ainda que nos deparemos cotidianamente com as nossas narrativas e a de outros, nem sempre estamos atentos à organização deste processo. Alinho-me à Riessman (1993, p.5), quando a autora destaca que as narrativas também podem servir como espaço de investigação das “práticas de poder”, as quais, não raro, são imperceptíveis ao indivíduo. Nesse sentido, o espaço escolar formativo, que não se limita à sua existência física, configura-se em espaço de (co)construções, de trabalho mútuo para o entendimento de questões inerentes à vida social.

Através de uma postura ética inclusiva (MILLER, 2010a), alunos e professores poderão compartilhar suas experiências, refletir sobre suas ‘posições sociais’ e outras questões relacionadas à vida social de modo mais consciente. No presente trabalho, a narrativa será utilizada como categoria de análise de dados.

A seguir, apresento algumas concepções que contribuíram para a construção da presente pesquisa. Introduzo a metodologia, contexto, participantes desta pesquisa e como se deu o surgimento das narrativas dos participantes. Viso ainda a apresentar o modo como os princípios da Prática Exploratória se alinham a esta pesquisa como abordagem investigativa e encaminhamento reflexivo.

6 METODOLOGIA

Segundo Pennycook (1990, p.25), o linguista aplicado precisa “repensar” o modo como ele produz conhecimento acerca da linguagem, ao compreendê-la a partir da perspectiva de discurso, como “um complexo de práticas que organizam a existência social”. Alinho-me ao autor (1990, p.26), quando ele afirma que ao desenvolvermos estudos sobre a linguagem, estamos buscando formas de “entender o mundo e a nós mesmos”. Concordo ainda com o autor (1990), quando ele delinea que o engajamento político do linguista aplicado é fundamental para a ampliação de possibilidades investigativas no que concerne à linguagem e a educação. Entendo a Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2003) como uma abordagem pedagógica e investigativa fundamental para o encaminhamento reflexivo acerca dos estudos da linguagem e os agentes envolvidos neste processo.

6.1 A Linguística Aplicada e a Prática Exploratória como encaminhamento reflexivo e metodológico de pesquisa

Conforme Rojo (2006) destaca, o fazer do linguista aplicado configura-se um fazer comprometido, o qual, por meio da pesquisa, enfoca problemas socialmente relevantes, ligados ao uso da linguagem e ao discurso. Para a autora (2006, p.258), a pesquisa em Linguística Aplicada (LA) pode “contribuir para a construção de conhecimentos, das vozes, do dialogismo e dos discursos em sala de aula”, pode ainda trazer “ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico” (ROJO, 2006, p.258). Inicialmente, a pesquisa em LA é proposta como uma:

Pesquisa de natureza aplicada em ciências sociais [...]. Trata-se de pesquisa aplicada no sentido em que se centra primordialmente na resolução de problemas de uso da linguagem, tanto no contexto da escola quanto fora dele [...] A LA é uma ciência social, já que o seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social (MOITA LOPES, 1996, p.19-20 apud ROJO, 2006, p.257).

Todavia, de acordo com Moita Lopes (2006), além de centrar-se na resolução de problemas de uso da linguagem, a pesquisa em LA deve contribuir para a reinvenção da vida

social e das formas de produzir conhecimento. Coaduno-me a Moita Lopes (2006, p.85), quando o autor define a pesquisa como “um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la”. Entendo ainda que, conforme Moita Lopes (2006, p.98) destaca, a pesquisa em LA precisa “ter algo a dizer à vida social contemporânea”.

Acredito ainda que, por meio da pesquisa, podemos (co)construir discursos questionadores da lógica ocidentalista de produção de conhecimento, pois, conforme ressalta Moita Lopes (2006, p.100), não é possível gerar “conhecimento que seja responsivo à vida social, ignorando as vozes dos que a vivem”. Alinho-me ao autor (2006, p.96), quando este discute a Linguística Aplicada contemporânea “como uma área que explode a relação entre teoria e prática” e “em que ética e poder são os novos pilares”. De acordo com esta concepção, a LA tem como objetivo:

[...] A problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial [...], pois [...] todo conhecimento em ciências sociais e humanas é uma forma de conhecer a nós mesmos e de criar possibilidades para compreender a vida social e outras alternativas sociais (MOITA LOPES, 2006, p.102, 104).

Concordo com Miller (2013, p.105), quando a autora, a partir da perspectiva da Prática Exploratória, afirma que apesar de estarmos vivenciando a era pós-método, ainda existem pessoas e instituições que “estão presas à busca pelo ‘melhor método’ de ensino de línguas [...]”. Esta busca se baseia em “modelos tecnicistas de produtividade e eficiência” (MILLER, 2010a, p.111), desenvolvidos para o controle da realidade de sala de aula, como se esta pudesse ser prevista e todos os agentes envolvidos fossem iguais.

Miller (2013) observa ainda que, quando há reflexividade em alguns contextos profissionais de ensino de línguas, esta é uma reflexividade “técnica”, associada aos resultados esperados pelo “cliente”, a serviço da produtividade, não necessariamente autônoma. Sendo assim, a instituição de ensino espera resultados observáveis, ao passo que professores e alunos se frustram na mesma expectativa. De acordo com a autora (2013, p.113), “sofrem aqueles professores que percebem que seu trabalho pedagógico não está satisfazendo as necessidades de seus alunos e sofrem aqueles alunos que intuem que são merecedores de uma educação ética, com respeito e responsabilidade social”.

Miller (2013, p.113) se alinha a Moita Lopes (2006, p.86), para “ênfatisar a relevância social das pesquisas em Linguística Aplicada”, que “estão ouvindo as vozes dos que estão à margem”. Ao promover a integração entre professores e alunos, a Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2003) possibilita uma preocupação ética, associada ao ato de ouvir, tão

essencial em contextos educacionais. Esta preocupação abrange ainda a busca por entendimentos acerca da vida em sala de aula, mas que também se reflete em outros contextos da vida social.

Acredito que, enquanto formadores, precisamos não só ouvir aos nossos alunos, como a nós mesmos, à medida que repensamos o que fazemos e por que o fazemos. Ao envolvermos nossos alunos no entendimento de questões inerentes ao cotidiano de sala de aula, a fim de refletirem (inclusive a respeito de seus próprios *puzzles*), priorizamos o trabalho colaborativo e integrador, que fortalece vínculos, contribui para relacionamentos interpessoais em sala de aula e também fora dela (MILLER, 2010a).

Reconheço a postura ética e reflexiva da Prática Exploratória como fundamental para o entendimento da complexidade do cenário social contemporâneo, de como ele nos afeta, seja no campo pedagógico ou outros espaços profissionais. Como professora de língua estrangeira, entendo esta postura crítica como uma forma de ação, pela qual, alunos e professores “poderão desenvolver suas vozes para expressar suas próprias questões e buscar o aprofundamento de seus entendimentos [...]” (MILLER, 2013, p.121).

Apoiada na abordagem ético-inclusiva da Prática Exploratória (MILLER, 2010a; MORAES BEZERRA; RIBEIRO; RANGEL, 2017), acredito que o espaço para a sua voz deva ser um direito do aprendiz, em vez de algo que simplesmente possa ser dado ou oferecido. A promoção da atitude reflexiva em sala de aula contribui para que os alunos exerçam este direito, para que continuem a levantar as suas próprias questões no ambiente de aprendizagem e em outros espaços de convivência. Este processo é fundamental para a qualidade de vida, para o enriquecimento das relações humanas.

Alinho-me ainda a Miller (2013, p.121), quando esta autora destaca que “saber agir com a linguagem no mundo contemporâneo significa muito mais do que aprender línguas”. Miller (2010a, p.121,122) sublinha ainda que, como sujeitos agentes, nos engajamos em “processos investigativos e integrados ao trabalho situado” por meio dos quais “a (co)construção discursiva costuma trazer à tona questões identitárias, sociais e afetivas, que (re)constróem relações interpessoais”. De acordo com a autora (2010a, p.122), conversas exploratórias podem promover “momentos de reflexão sobre crenças, conceitos e valores [...]”, além de “espaços para tratar de afetos (co)construídos em contextos pessoais profissionais”.

É talvez inevitável recordar a minha experiência como aprendiz de língua estrangeira ao refletir sobre a minha prática e pesquisa no campo pedagógico. Se eu não tivesse sido afetivamente ‘empoderada’, por meio da prática pedagógica de um profissional engajado,

provavelmente eu não teria progredido e me tornado uma professora de inglês. O presente estudo faz parte da minha responsabilidade social e ética de reflexão contínua, que alcança os espaços de minha atuação profissional. Hoje, orientada pela Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2003), reconheço que a prática investigativa reflexiva, que integra os participantes na busca por entendimentos, de fato contribui para a qualidade de vida em sala de aula e em outros espaços de convivência.

Ao pensar inicialmente nas possibilidades investigativas deste estudo, acreditava que a possível falta de poder dos meus alunos estava de alguma forma ligada às práticas de sala de aula, ambiente em que o potencial estruturador do discurso poderia afetar o aprendiz negativamente. Mas como tratar de estruturas mais amplas sem entender o que constitui o meu aluno? Nesse sentido, isolar uma única experiência de aprendizagem como determinante para a interferência afetiva poderia ser pouco proveitoso ou limitar o alcance de entendimentos.

Mesmo com o passar dos anos, somos capazes de guardar em nossas memórias algumas experiências de aprendizagem. Ainda que de forma imperceptível, associamos tais experiências ao afeto. Possibilitar a abertura do ambiente de sala de aula como espaço de compartilhamento e reflexão das experiências de ensino e aprendizagem é um passo singular no processo formativo. Sendo assim, este estudo aborda a condução de uma conversa exploratória entre os participantes da pesquisa, na qual as suas narrativas de aprendizagem serão compartilhadas.

6.2 A pesquisa qualitativa

Na pesquisa de natureza qualitativa, o pesquisador busca aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda. Conforme Denzin e Lincoln (2006) afirmam, os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações e situações que influenciam a investigação. Esses investigadores enfatizam a natureza repleta de valores de investigação. Todavia os autores citados relembram que:

Qualquer olhar sempre será filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça, e da etnicidade. Não existem observações objetivas, apenas

observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado e entre esses mundos (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.33).

Em relação à interpretação dos fenômenos, Denzin e Lincoln (2006, p.37) destacam que as interpretações qualitativas são construídas, ou seja, “não existe uma única verdade interpretativa [...] o que existe são múltiplas comunidades interpretativas, cada qual com os seus próprios critérios [...]”. André e Ludke (1988) apontam que as circunstâncias ou situação em que o objeto de estudo se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Quando os problemas são estudados no ambiente ou contexto em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do observador, esse tipo de estudo também é chamado de naturalístico.

André (2001, p.54) ressalta que se o papel do pesquisador era sobremaneira o de um sujeito de fora, nos últimos dez anos tem havido uma grande valorização do olhar ‘de dentro’, fazendo surgir muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes. A busca por entendimentos de forma integrada, em união com os participantes, faz parte dos objetivos da presente pesquisa.

Nesse sentido, a noção de participante torna-se complexa, considerando o possível envolvimento não só do pesquisador, mas dos pesquisados. O próprio pesquisador também pode ser um participante, em um papel no qual a sua identidade e objetivos são revelados ao grupo pesquisado desde o início, por exemplo. Segundo Strauss (1975, p.215 apud MINAYO, 2002, p.14), "numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação".

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, pois coaduna-se ao conceito de Bogdan e Biklen (1982 apud ANDRÉ; LÜDKE, 1988), quando afirmam que a pesquisa qualitativa tem como fonte direta de dados o ambiente natural. De acordo com André e Ludke (1988, p.11), o estudo qualitativo ou naturalístico, “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”.

Ao conduzir esta investigação, como professora-pesquisadora, estou também inserida no contexto em foco, como participante. Alinho-me com a visão dos autores Denzin e Lincoln (2006, p.17), quando os autores afirmam que:

A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para 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.

Adoto o paradigma interpretativista nesta pesquisa. De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p.34), toda pesquisa é interpretativista, pois “é guiada por um conjunto de crenças e de sentimentos em relação ao mundo e ao modo como este deveria ser compreendido e estudado”. A própria noção de paradigma relaciona-se a tal concepção. Guba (1990, p.17 apud DENZIN; LINCOLN, 2006, p.34) afirma que paradigma é “um conjunto básico de crenças que orientam a ação”.

De acordo com Minayo (2002, p.17), a pesquisa é “a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade”. Embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Por isso, a autora (2002, p.17) ressalta que “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Dessa forma, as questões de investigação estão relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São resultados da inserção na vida real, na qual objetivos e razões são baseados.

Similarmente, para Marconi e Lakatos (2003, p. 155), a pesquisa é um “procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que se constitui no caminho para conhecer a realidade [...]”. O presente trabalho compartilha o conceito de pesquisa de Minayo (2002) e as concepções de pesquisa pedagógica de Lankshear e Knobel (2008, p.13), ao destacarem sua relevância e que esta envolve “a investigação direta ou imediata da sala de aula”.

6.3 A pesquisa autoetnográfica

Esta também é uma pesquisa de cunho autoetnográfico. Segundo Denzin e Lincoln (2002), na pesquisa autoetnográfica, o pesquisador conduz e escreve etnografias ligadas à sua própria experiência. O pesquisador se torna parte da investigação, à medida que constrói a sua pesquisa. De acordo com Magalhães (2018, p.18):

A autoetnografia permite o envolvimento do pesquisador e possibilita transpor para o seu estudo as suas experiências emocionais, revelando detalhes da pesquisa. Assim, a pesquisa autoetnográfica destaca a experiência pessoal no contexto das interações sociais e práticas culturais, buscando o engajamento reflexivo por parte do pesquisador e revelando o conhecimento de dentro do fenômeno pesquisado.

Para Magalhães (2018, p.19), a autoetnografia é capaz de promover reflexividade no processo de pesquisa, pois, por meio da autoetnografia, “o indivíduo, ora pesquisador ora participante da pesquisa, compreende a si mesmo por meio da reflexão e do contexto no qual está inserido”. Desta forma, segundo a autora, o pesquisador poderá compreender o contexto de pesquisa e os demais participantes.

A autora (2018) aponta que a autoetnografia pode se configurar em uma investigação a respeito de experiências pessoais de um processo de pesquisa, ou em estudo acerca das experiências do pesquisador e dos participantes da pesquisa. Para Ellis e Bochner (2000, p.739 apud MAGALHÃES, 2018, p.18), “o autoetnógrafo parte de uma perspectiva etnográfica”, centrando-se em aspectos sociais e culturais em sua volta, “para dirigir seu olhar a uma análise interna do si mesmo”.

Magalhães (2018) destaca ainda que, o fato de o pesquisador ser um membro do grupo pode facilitar o acesso à pesquisa e colaborar para questões relacionadas à ética do estudo, pois, como participante, o pesquisador não irá invadir o grupo para a investigação ou somente falará sobre os demais participantes, como um observador externo. Relaciono esta postura à abordagem investigativa ética e inclusiva da Prática Exploratória (MILLER, 2010a), pois todos os participantes se envolvem como investigadores de suas práticas, os entendimentos são (co)construídos e o contexto de pesquisa não é uma mera fonte de coleta de dados, mas um ambiente de desenvolvimento mútuo.

Coaduno-me à Magalhães (2018, p.19), quando esta autora sublinha que, “a autoetnografia desafia abordagens canônicas de pesquisa ao admitir que o estudo científico não é realizado de forma plenamente neutra, impessoal e objetiva”. Por estar inserida no contexto de pesquisa, em constante interação com os participantes, refletindo sobre as minhas próprias experiências e prática pedagógica, acredito que a presente pesquisa se alinha ao contexto da autoetnografia. Harmonizo este alinhamento ao que diz Magalhães (2018, p.19), quando esta autora afirma ainda que “a autoetnografia reconhece e acomoda a subjetividade, a emocionalidade e a influência do pesquisador em sua investigação”.

6.4 Geração de dados

Os instrumentos de pesquisa ou geração de dados foram inicialmente observações em sala de aula e gravações em áudio, para buscar entendimentos acerca de como os participantes

se construía identitariamente, como aprendizes da língua-alvo, na escola regular e no curso de idiomas, por meio de suas narrativas de aprendizagem. Tratava-se de uma tentativa de compreensão aprofundada das experiências de aprendizagem de língua inglesa do grupo e como estas experiências atuavam na construção de suas crenças a respeito do ensino e aprendizagem de LE.

Além disso, eu visava a entender a minha participação durante as interações com o grupo, na tentativa de (co)construção de um processo reflexivo. Por meio de uma Atividade Reflexiva com Potencial Exploratório (MORAES BEZERRA, 2007a), busquei entendimentos iniciais acerca de como os meus alunos construía as suas identidades, a partir de suas narrativas de aprendizagem na escola regular e no curso de idiomas. As informações geradas foram utilizadas em uma outra conversa exploratória (MILLER, 2010a) com o grupo participante, como um segundo momento da busca reflexiva por novos entendimentos. Os dados foram analisados a partir do arcabouço teórico deste trabalho e das implicações do contexto de interação.

A seguir, apresentarei o contexto de investigação, a descrição dos participantes e recepção da pesquisa. Abordarei ainda as implicações da abertura de um espaço reflexivo na sala de aula de um curso de idiomas e como fui afetada neste processo.

6.5 A abertura de um espaço reflexivo na sala de aula de idiomas

Alinho os objetivos de abertura de um espaço reflexivo na minha sala de aula aos princípios da Prática Exploratória (MILLER et al., 2008), principalmente o de priorizar a qualidade de vida de todos os agentes deste contexto e o de envolvê-los neste trabalho para entender a vida em sala de aula. Destaco ainda a relevância da valorização da busca por entendimentos, da curiosidade, do ato de questionar que este processo reflexivo possibilita. Conforme Miller (2010a, p.120), “alunos e professores [...] podem interagir sobre suas questões de ensino-aprendizagem, de convivência nesse ambiente e, muitas vezes, das relações com momentos vividos fora de sala de aula”.

6.6 O contexto de investigação

A presente investigação foi realizada em uma escola de idiomas, localizada na cidade de São Gonçalo, Rio de Janeiro. Além da minha participação como pesquisadora e professora do grupo, os participantes da pesquisa foram quatro alunos pertencentes a uma mesma turma, de nível intermediário, cuja faixa etária varia entre 15 a 21 anos. Visto que está entre os objetivos deste estudo buscar entendimentos acerca de como os participantes constroem suas identidades, questões de afeto e aspectos que não são óbvios aos olhos do observador, sua natureza qualitativa reafirma-se, pois, conforme André e Ludke (1988, p.12) sublinham, “ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo”.

6.6.1 Descrição dos participantes e recepção da pesquisa

Dos quatro participantes desse estudo, três são do sexo masculino e um é do sexo feminino. Embora os seus nomes tenham sido modificados para preservação de suas identidades, seus nomes fictícios também identificam o sexo feminino e masculino dos respectivos participantes. Os quatro alunos e participantes são Luísa, Gabriel, Renan e Felipe. Luísa e Gabriel foram estudantes de escola pública e já concluíram o Ensino Médio. Renan e Felipe são estudantes do Ensino Médio, em colégios particulares.

Quando conversei com os meus quatro alunos sobre a pesquisa, todos concordaram em participar. Os participantes e seus respectivos responsáveis assinaram o ¹Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Na ocasião, apresentei ao grupo a razão e a relevância desse estudo. Os alunos realmente queriam participar e foram receptivos. Ter a oportunidade inicial de falar sobre as minhas inquietações e convidá-los para buscarmos entendimentos juntos, em um espaço que valoriza técnicas e resultados, foi uma experiência sem igual.

¹ Conferir modelo nos anexos dessa dissertação.

6.7 O surgimento das narrativas no contexto de pesquisa

Eu propus uma reflexão com os meus alunos a partir de um fragmento de um texto de Rajagopalan (2003, p.68), no qual o autor declara que “a língua estrangeira e a cultura que a sustenta sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes”. Eu buscava identificar algumas crenças desses alunos sobre a aprendizagem de inglês no curso de idiomas e na escola regular, além de tentar entender como eles se construíam como aprendizes de LE. Tinha ainda o objetivo de entender a construção identitária deles por meio das suas narrativas de aprendizagem.

No capítulo “Língua estrangeira e autoestima”, Rajagopalan (2003, p.68) afirma que, alguns alunos se sentem envergonhados da sua própria condição linguística e passam a experimentar um complexo de inferioridade, porque alguns programas de ensino de língua estrangeira, seguindo a ideologia neocolonialista, veneram a concepção do nativo, nativo este que emergiu do modelo Chomskiano, de um ser cartesianamente onipotente, cabendo ao aprendiz fazer o possível para se aproximar da competência do nativo. O autor ressalta ainda que o prestígio da língua estrangeira faz com que alguns alunos a encarem como superior à língua materna.

Então, decidi escrever no quadro, em inglês, a citação de Rajagopalan (2003, p.68), descrita anteriormente. Meu objetivo inicial era abrir um espaço discursivo em sala de aula. Perguntei se eles concordavam com o que dizia aquele fragmento. A maioria afirmou inicialmente que não. Mas, ao longo da fala deles, foi possível ver um posicionamento diferente. Eu trouxe algumas outras questões para reflexão, mas quando pedi para que eles falassem um pouco da experiência deles na escola regular, isso gerou quase uma hora de narrativas.

6.8 Implicações da abertura de um espaço reflexivo na sala de aula de idiomas

Refletir junto com os meus alunos sobre questões que são relevantes para a aprendizagem deles, mas que estão além do que é prescrito como conteúdo em um curso de idiomas, certamente foi um desafio. Quando decidi que os participantes ficariam mais à vontade para partilhar as suas narrativas na língua materna, ao invés da língua alvo, pela qual

eu mesma me sentia mais à vontade para conduzir as aulas, tive que enfrentar um segundo desafio. A dificuldade pessoal de iniciar a discussão em português naquele espaço foi aos poucos sendo superada com o envolvimento dos alunos, com suas colocações e receptividade.

Os participantes pareciam estar à vontade para falar e se posicionar ao longo da conversa. Eu sempre tentava demonstrar receptividade ao que eles estavam falando, evitando interrompê-los. Mas, em alguns momentos, eu fazia uma pergunta para que eles refletissem sobre a própria fala ou para que fossem mais específicos em seus turnos. Após as reflexões acerca do fragmento de Rajagopalan (2003), eu pedi para que eles falassem um pouco sobre as suas experiências de aprendizagem de língua inglesa, a fim de buscar entendimentos iniciais acerca de como os meus alunos relacionavam aquelas experiências às suas identidades como aprendizes de LE.

No capítulo seguinte, apresento a descrição e análise da conversa inicial com o grupo participante a partir das concepções teóricas deste trabalho.

7 EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA REGULAR E NO CURSO DE IDIOMAS — UMA ANÁLISE

Neste capítulo, transcrevo por meio de microcenas, os dados orais gerados no encontro reflexivo com os meus alunos. Pauto-me por Miller (2010a, p.120) e Moraes Bezerra (2007a) ao entender este encontro como um “conversar exploratório” (MILLER, 2010a, p.120), como uma proposta inicial de Atividade Reflexiva com Potencial Exploratório. Neste encontro reflexivo, conforme mencionado anteriormente, proponho uma reflexão com os meus alunos, a partir do fragmento de um texto de Rajagopalan (2003). Deste modo, convido os participantes a se posicionarem diante da concepção de poder da língua inglesa. Os participantes passam a compreender o processo de aprendizagem de língua inglesa sob óticas sociais mais amplas, como veremos a seguir.

Embora não apareçam narrativas nas microcenas iniciais, entendo que a contextualização do princípio do processo interativo é necessária para a compreensão das demais microcenas. Neste primeiro momento, proponho uma análise da fala em interação a partir da discussão teórica apresentada neste trabalho, tais como a construção discursiva de identidades (HALL, 2003; MOITA LOPES, 2003b; WOODWARD, 2003) e a (co)construção de afetos e crenças a partir de experiências de aprendizagem (BARCELOS, 2006b, 2008; ARNOLD, 2009). As contribuições dos estudos da narrativa (LABOV, 1972), especificamente o uso de elementos avaliativos, também serão utilizados como proposta de análise nas microcenas posteriores.

A Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2003; MILLER, 2010b) é o viés que orienta esta conversa e o processo reflexivo como um todo. Destaco, contudo, que a Prática Exploratória sugere a integração entre o processo reflexivo e as práticas pedagógicas cotidianas. Reconheço que apesar de as conversas exploratórias conduzidas neste trabalho terem sido de vital importância para todos os envolvidos, a necessidade e continuidade desta integração se reafirmam, principalmente no que se refere ao contexto de sala de aula.

Conforme descrito previamente, os participantes desta interação são identificados por nomes fictícios. As iniciais dos nomes Luísa, Felipe, Gabriel e Renan foram utilizadas para a identificação dos turnos de fala deles. A inicial M identifica o meu turno de fala e a inicial T se refere à turma, à participação dos quatro alunos. Somente estas iniciais foram usadas para fins de identificação nas tabelas com os excertos.

7.1 Reflexões acerca da língua-alvo: questões de poder

Nas interações a seguir, os participantes abordarão algumas questões de hegemonia ligadas à língua inglesa. Questões sociais e culturais serão tratadas pelos alunos.

7.1.1 Microcena 1: “*Você tem que aprender inglês*”

Nesta microcena, a conversa com os meus alunos se inicia a partir do fragmento citado anteriormente (RAJAGOPALAN, 2003, p.68). Os participantes partilham suas concepções acerca da língua-alvo e da língua materna.

Tabela 1 – Microcena 1

1	M	↑Today, we are going to:: to reflect about <u>English</u> language. The <u>power</u> of English language.
2	R	<The one we are studying?>
3	M	<u>Yeah</u> , that’s it. This one. So, in the beginning, there is a:: a quotation from Rajagopalan. He is a professor and he studies the English language and its <u>power</u> . It’s from 2003. >So, he said<: “The English language and its culture were always seen as <u>greater</u> than the learner’s language”. We are going to try to say if we agree or disagree, but we are not going to speak in English.
4	R	In Spanish?
5	M	No, ((risos)) in Portuguese. So, today for the first time, we are going to discuss in ↑Portuguese.
6	F	Aí sim, heim.
7	T	((risos))
8	G	Vamos entrar no clima da Copa, né? Ficar dando (corda) pros gringos.
9	M	Então vamos lá ↓galera. So, calma aí que eu vou soltar [...] ((risos))
10	T	((risos))
11	M	Então, o Raja é um professor [...] e ele analisa o ensino de línguas. Ele fala nesse fragmento, que o estudante de língua inglesa, muitas vezes ↑acha que a língua-alvo e a cultura dessa língua é vista como superior ou <u>melhor</u> que a dele. Vocês <u>concordam</u> com isso? <Vocês também se sentem assim ou não?>
12	G	Não. ((risos))
13	M	Por que não, Gabriel?
14	G	Eu não acho que o inglês seja superior ao português. Eu acho que a nossa língua é muito mais liberal, a gente pode improvisar palavras, criar verbos. No inglês não tem muito isso. >Tem frases que você não pode dizer aquilo, tem que dizer algo que se pareça<. Eu acho, eu não acho que °o inglês seja superior ao português° ↓não.
15	M	Tá. Luísa, o que você acha?

16	L	Concordo com o Gabriel.
17	M	Então, você não acha que o português não tá: nessa posição de inferioridade?
18	L	Não. As pessoas falam mais isso, porque todo mundo tem que aprender inglês. Não é que deveria, a pessoa <u>tem</u> que aprender. Se ela quer viajar pra algum lugar:, até pra estudo, ela tem que aprender inglês. Muita coisa <u>vem</u> em inglês e >às vezes você é obrigado a saber<. Talvez por isso, as pessoas colocam como <u>superior</u> .
19	M	É uma demanda social, né?
20	L	[Exatamente].
21	M	[A gente tem] que saber pra poder estar <u>conectado</u> às coisas que estão acontecendo, ter acesso a informações também lá de fora, né? <u>Tá</u> na mídia, tá em tudo quanto é lugar, né, ° a língua inglesa°. Renan, o que você acha?
22	R	Assim, eu acho que:: a minha opinião é meio que formada pela opinião do Gabriel e da Luísa, porque eles têm pontos muito fortes. <A língua inglesa realmente, <u>mundialmente</u> é vista como superior>. Se você for na Inglaterra, ninguém liga direito pra ↓português. Pra quem realmente está sempre:: lidando com aquela cultura, e tudo, ela é muito interessante, pelo fato de você poder estar sempre improvisando, o jeitinho brasileiro e:: tudo mais. Entretanto, >por essa questão social<, você tem que:: aprender inglês, porque ela é a língua mais falada [...] numa maior quantidade de países do mundo.

Fonte: A autora, 2018.

Apesar das minhas constantes tentativas de tratar de questões sociais em sala de aula, de envolver os meus alunos em engajamentos crítico-reflexivos, percebo, por meio da pergunta de Renan (turno 2), que falar diretamente sobre o poder da língua inglesa causa um certo estranhamento a este meu aluno. A língua-alvo, entendida como fonte de estudos do ponto de vista linguístico, torna-se também fonte de reflexão de um ponto de vista histórico-social (MOITA LOPES, 2003a). Sem o apoio do material didático, ou das rotinas de sala de aula, os alunos são convidados a participar desta discussão como sujeitos de produção de conhecimento (MILLER, 2010a). Orientada pelos princípios da Prática Exploratória (MILLER et al., 2008) visou a envolver os meus alunos neste trabalho para entender a vida em sala de aula.

A fim de explicitar a importância do fragmento trazido, recorro à identificação de seu autor (turno 3). Embora eu tenha optado pela discussão em língua materna, encontro inicialmente dificuldades para prosseguir, considerando o contexto de ensino e aprendizagem de língua em que estava inserida. Contudo, a proposta é imediatamente aceita pelo grupo participante, que parece se alinhar pelo riso com a fala de Felipe (turnos 6 e 7). A fala do aluno (“Aí sim, heim” - turno 6) pode ser uma expressão de conforto (ARNOLD, 2009), considerando a possibilidade de uso da língua materna. Ao mesmo tempo, o uso da língua materna parece ratificar a construção da identidade de brasileiros (turno 8) daquele grupo,

pois conforme Woodward (2003) destaca, nos posicionamos diante de outros de formas distintas em cada contexto.

Observo ainda que, ao participarem das aulas, os alunos precisam utilizar a língua-alvo e por isso se posicionam como falantes competentes da língua inglesa. O uso da língua inglesa durante as aulas era algo necessário, desejável. Contudo, neste contexto de interação, alguns se posicionam de forma diferente (“Ficar dando (corda) pros gringos” – turno 8). Pauto-me por Canagarajah (2006, 2015), ao afirmar que o uso da língua materna poderia estar associado a questões de identificação e representação daqueles alunos. O meu convite inicial para que os alunos se posicionassem diante daquela questão é também vinculado a uma preocupação acerca de como eles se sentiam (turno 11).

No turno 14, Gabriel afirma que a língua inglesa não é superior ao português. Porém, é possível notar que, ao se aproximar do fim do seu turno de fala, o seu volume de fala torna-se mais baixo e há descida de entonação no elemento usado para negação no fim do turno. Entendo este momento a partir do que diz Hall (2003), quanto às identidades serem construídas em locais institucionais específicos. Sendo assim, Gabriel pode estar preocupado com a possibilidade de sua afirmação afetar (ARNOLD; BROWN, 1999) a identidade de professora de língua inglesa, que eu assumia naquele momento. É preciso considerar ainda que estávamos tratando daquelas questões em um curso de língua inglesa, em que o prestígio social da LE era muito forte.

Embora Luísa concorde com Gabriel, ela afirma que a pessoa tem que aprender inglês, porque essa é a realidade do mundo em que vivemos, no qual a língua inglesa está em todo lugar. Sendo assim, a aprendizagem da língua é uma imposição externa (“você é obrigado a saber” – turno 18). Parece que, Luísa está se referindo à língua-alvo como a língua franca atual, como uma língua necessária, relacionada por Canagarajah (2006), ao fenômeno da globalização. Parece ainda que Luísa faz um deslocamento desta crença (BARCELOS, 2007), ao relacioná-la a uma questão social, a como outras pessoas compreendem este fenômeno (“as pessoas colocam como superior” – turno 18). Percebo ainda que o meu turno (“A gente tem que saber” – turno 21), pode parecer ou ser compreendido como uma crença (BARCELOS, 2008), considerando o modo como eu estabeleço a relação de relevância da aprendizagem da língua inglesa e o cenário social atual, mas entendo esta fala como uma forma de alinhamento ao posicionamento de Luísa.

Renan, por sua vez, ratifica este deslocamento ao dizer que a língua inglesa é mundialmente vista como superior (turno 22). Ele exemplifica a sua afirmação a partir da ótica de um país estrangeiro e influente, berço histórico da língua-alvo. Para Renan, somente

para quem lida com “aquela cultura”, ou seja, para o próprio brasileiro, o português é “interessante”. A possível crença de que “ninguém liga para o português na Inglaterra” não se apoia na experiência, mas no que o aluno chamou de “questão social”, relacionada ao fato de que a língua inglesa é uma das línguas mais faladas no mundo (por pessoas não falantes de inglês como L1). A afirmação “você tem que aprender inglês”, dita por Luísa e repetida por mim é novamente reiterada por Renan (turno 22).

7.1.2 Microcena 2: “É o que deixa qualquer outra língua inferior”

Na interação transcrita a seguir, faço um questionamento a partir do turno de fala de Renan (turno 22), a respeito do uso da língua portuguesa em um país estrangeiro. O meu objetivo inicial é auxiliar meus alunos por meio de um processo crítico e reflexivo de (co)construção discursiva (MILLER, 2013) de entendimentos. Busco fazer com que eles reflitam sobre suas falas e a de seus colegas e expressem suas próprias questões (MILLER, 2010b), como sujeitos agentes, capazes de tratar de questões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Tabela 2 – Microcena 2

23	M	É verdade! Renan tocou num ponto interessante, porque, por exemplo, se a gente viajar para um país estrangeiro, >vai poder falar português <u>lá</u> ?<
24	G	Não.
25	M	Por que não?
26	G	°Ninguém vai [entender°].
27	F	[Depende] do país!
28	M	Mas por que ninguém vai <u>entender</u> ? Por exemplo, na Inglaterra, que o Renan citou. Por que eu não posso falar português na Inglaterra?
29	L	É uma coisa que ainda mais deixa qualquer outra língua inferior, porque se você for pra outro país, falando inglês, <u>sabem</u> , agora sua língua mesmo <u>não sabem</u> . >E ninguém faz questão de ↑saber<. Se você for lá pra <u>fora</u> , “ah quero falar português, não to nem aí pro resto”. Então, “você não vai embora ↑daqui entendeu, porque a gente não vão se dar ao trabalho de aprender português porque você que é estrangeiro vem pra <u>cá</u> ”. Porque o Brasil é:: engraçado. Ele recebe o estrangeiro muito <u>bem</u> aqui, faz tudo pra ele. Agora se você for pra outro país, eles não te [<u>recebem</u> assim].
30	R	[São até xenofó]bicos =
31	L	= Exatamente.
32	G	Eu vi até nesses dias no <i>Face</i> um negócio de umas alunas que fazem faculdade em Portugal, e: poxa, os professores portugueses foram super preconceituosos

		com elas. E:: eu imagino que eles ficam vendo o Brasil de uma forma assim, além de <u>inferior</u> , de uma forma meio que, >eu não sei, generalizada<. Eu acho que talvez o mundo só tenha tido interesse pela língua portuguesa, um <u>pouquinho</u> , nesse período que a gente recebeu Copa, Olimpíadas. ↑Talvez eles se interessaram um <u>pouquinho</u> , mas só para:: se integrar aqui.
33	L	[É].
34	G	[E] aquilo que a Luísa falou. A gente recebeu eles bem pra caramba, mas quando a gente vai lá pra fora, >eles são <u>completamente</u> preconceituosos<.
35	M	E você, Renan, você concorda ou discorda do Raja?
36	F	É bem difícil. É uma pergunta muito delicada. Essa parada de cultura é simplesmente na parte de língua::, ou é cultura no geral?
37	M	[No geral].
38	F	[Porque] tipo, <se for no estilo de língua>, é:: eu acho que a nossa é muito mais::
39	G	Sofisticada?
40	F	Não, [sofis]ticada não.
41	L	[Rica].
42	F	É muito mais rica. Pra mim essa cultura da língua é <u>muito boa</u> . A cultura no geral, eu também acho a cultura daqui muito boa. <u>Só</u> que tipo, eu também queria:: sair no <u>Halloween</u> e ganhar doces. Não posso, mas seria ↑legal.

Fonte: A autora, 2018.

Gabriel afirma em seus turnos (turnos 24 e 26) que não é possível utilizar a sua língua materna como língua de comunicação em um país estrangeiro, embora justifique esta impossibilidade por meio de um turno de fala mais baixo. Parece que esta afirmação confronta, de certa forma, a sua afirmação anterior, de que a língua inglesa não está em posição de superioridade (turno 14).

No turno 29, Luísa retoma o deslocamento da crença (“todo mundo tem que aprender inglês” – turno 18), relacionada por ela a demandas globais, ao mesmo tempo em que se alinha ao posicionamento de Gabriel (turno 26), para afirmar que ninguém faz questão de saber a sua língua materna em outro país (turno 29). Para Luísa, é esta demarcação linguística e social que faz com que “qualquer outra língua” se torne “inferior” (turno 29). Luísa ainda dá ênfase nos elementos lexicais “fora” e “cá”, mas apesar de conceber os espaços interno (Brasileiro) e externo (outros países) como distintos na forma como recebem o estrangeiro, percebemos que esses elementos se referem ao mesmo lugar (externo). Ainda assim, os espaços brasileiro e estrangeiro estão em oposição. Luísa parece ser afetada (ARNOLD, 2009) pela “inferioridade” da sua língua materna quando a compara à língua franca atual.

Quando Luísa assume em seu turno (turno 29) o que seria o posicionamento de um falante nativo da língua inglesa, há subida de entonação no elemento lexical “daqui”, o qual também não se refere ao espaço interno, mas ao externo. É possível observar também que o

elemento lexical “a gente” se insere no posicionamento do falante nativo, não do brasileiro. Além disso, o “estrangeiro” ora é compreendido no turno de Luísa como o brasileiro, ora como alguém de “fora”.

Renan evidencia uma possível crença em seu turno (turno 30) quanto ao estrangeiro ser xenofóbico. Gabriel, por sua vez, exemplifica o que foi afirmado por Renan por meio de um pequeno relato, oriundo de uma rede social. Gabriel retoma o elemento lexical utilizado por Luísa (“inferior”), ao falar sobre como acredita que o Brasil é visto no espaço externo (“lá fora”). Gabriel ainda enfatiza os elementos lexicais “inferior” e “pouquinho”, ao passo que sobe a entonação do “talvez”, ao tratar do interesse do estrangeiro pelo território nacional. No turno 34, Gabriel novamente retoma o que foi afirmado por Renan (turno 30), ao avaliar o estrangeiro (“Eles são completamente preconceituosos” – turnos 32 e 34).

Inicialmente, Felipe encontra dificuldades para responder à minha pergunta e questiona a concepção de cultura discutida pelo grupo. No turno 42, parece que ele assumirá um posicionamento diferente dos demais, porém, acaba citando uma celebração da cultura estrangeira da qual gostaria de participar. Felipe faz avaliações da cultura brasileira (“muito boa”) e da cultura estrangeira (“seria ↑legal”), sendo a última, talvez, inerente aos seus interesses de aprendizagem de LE.

A afirmação de Felipe (turno 42) pode demonstrar que a cultura estrangeira está, no mínimo, em uma posição de influência. Assim como Luísa (turno 29), Felipe também parece ser afetado (ARNOLD, 2009) por esta influência cultural estrangeira. A cultura estrangeira é concebida pelo aluno como desejável, da qual ele gostaria de fazer parte, mas não pode. Pauto-me por Rajagopalan (2003) e Canagarajah (1999, 2006), ao afirmar que, a aparente posição de superioridade da cultura estrangeira pode interferir ainda no modo como Felipe se constrói identitariamente como estudante brasileiro da língua-alvo.

7.1.3 Microcena 3: “Você tem que aprender inglês pra ter um emprego bom”

Neste momento da conversa, os alunos retomam o que foi dito em seus turnos iniciais, sobre contrastes entre os padrões culturais nacionais e estrangeiros e a necessidade de aprender a língua inglesa. Os alunos tratam desta aprendizagem como uma imposição, ligada à concepção de poder da língua inglesa, que parece ser compartilhada por todos os participantes.

Tabela 3 – Microcena 3

43	G	Professora, eu acho também que esses países, por eles serem desenvolvidos, eles têm um certo preconceito com quem é subdesenvolvido, ↓sabe.
44	R	Eles acham que nós somos de uma classe Infe[rior].
45	G	[É], sendo que nós temos uma diversidade cultural muito maior que a dos Esta[dos Unidos].
46	L	[É por isso] que eles não gostam. Tem que ter um [padrão ali].
47	G	[Exatamen]te. A gente tem milhares de danças, músicas, todas as etnias e eles não ↑têm isso.
48	R	Aqui é uma mistura de <u>todos</u> os tipos, japones, negro.
49	F	E é muito bizarro, quando você vai pra <u>fora</u> , >você tem que falar inglês< e quando você vai falar com um estrangeiro aqui, você também tem que ↑falar inglês. Ele <u>não aprende</u> a falar a língua que ()
50	M	Mas por que ele não aprende?
51	F	Porque ele acha que a <u>gente</u> tem a <u>obrigação</u> de aprender a falar a língua [dele pra ()]
52	L	[E brasileiro] acha que tem a obrigação ↑também.
53	F	Não, mas você tem a obrigação de aprender inglês pra você ter um °emprego bom°.

Fonte: A autora, 2018.

Gabriel utiliza seu turno de fala (turno 43) para reafirmar o modo como ele concebeu a relação entre os países estrangeiros e o Brasil (outros países subdesenvolvidos), nos turnos 32 e 34. Renan retoma o elemento lexical “inferior” (turno 44) para tratar da ótica do estrangeiro em relação ao Brasil. Podemos notar, porém, que o estrangeiro não é explicitamente identificado, a não ser pelo turno de Renan (turno 22), a respeito da Inglaterra. Nos turnos 45 e 46, Renan e Gabriel se incluem em seus turnos (“nós”). Esse posicionamento identitário brasileiro aparece em outros momentos da interação (“a gente”), o que reafirma a noção de identidade coletiva (WOODWARD, 2003) e de inclusão social dos participantes. As avaliações dos participantes, a respeito da cultura brasileira e estrangeira, também parecem estar associadas a este processo identitário.

Ao comparar a diversidade cultural do seu país e a do estrangeiro, Gabriel faz uma nova identificação deste estrangeiro (turno 45). Parece que duas potências (Estados Unidos e Inglaterra), do ponto de vista sócio cultural e linguístico, são selecionadas pelos participantes. Acredito que esta escolha não é aleatória, pois pode estar associada a crenças e/ou experiências destes participantes no que se refere à ligação da língua inglesa a estes países. Conforme Moita Lopes (2003a) destaca, um discurso único, global, tem atravessado o mundo em tempo real e afetado nossas identidades e práticas sociais, em uma era de “consumo” do conhecimento ocidental (KUMARAVADIVELU, 2006).

Nos turnos 45 e 47, Gabriel apresenta concepções da cultura brasileira (“diversidade, danças, músicas”), em contraste ao que Luísa descreve como “padrão” do país estrangeiro (turno 46). Observo ainda que, no decorrer das interações, o estrangeiro é geralmente compreendido por aquilo que é ou que tem (“Eles são desenvolvidos”/“Eles têm o Halloween” - turnos 42 e 43), mas no turno de Gabriel, eles são retratados pelo que não têm (“milhares de danças, músicas, todas as etnias” – turno 47), segundo a perspectiva do participante. Entendo que Gabriel esteja deslocando a crença acerca da superioridade cultural deste país estrangeiro neste momento.

Todavia, a necessidade de falar a língua inglesa aparece no turno de Felipe (turno 49). Felipe sobe a entonação do elemento lexical “falar”, para indicar que possivelmente desaprova (“É muito bizarro” – turno 49) o fato de que mesmo em território nacional, o brasileiro terá que se comunicar com o estrangeiro em inglês. Quando questionado por mim, Felipe afirma que a obrigação de aprender inglês, parte da ótica do estrangeiro. Luísa faz um breve deslocamento desta crença ao confrontar este turno (turno 52), dizendo que esta é uma concepção do brasileiro. Felipe ratifica o turno de Luísa (turnos 52 e 53) por meio da crença de que é preciso saber inglês para ter um emprego bom.

7.2 A língua inglesa nas escolas regulares e nos cursos de idiomas: concepções dos participantes

Nas interações a seguir, os meus alunos partilharão suas concepções a respeito do ensino da língua-alvo nas escolas regulares. Então, convido os participantes a compartilharem as suas experiências de aprendizagem de língua inglesa.

7.2.1 Microcena 4: “Não dão importância nas escolas”

Neste momento, peço para que os meus alunos expressem seus pontos de vista acerca do ensino de inglês nas escolas regulares. Utilizo o segundo de alguns questionamentos² expostos no quadro. Logo perceberia que o assunto tomaria grande parte do tempo daquela interação, na qual surgiriam diversas questões abordadas pelos alunos, questões estas que eu, de fato, não esperava.

Tabela 4 – Microcena 4

54	M	Em relação à segunda pergunta: “Como a língua inglesa é vista no Brasil”. >Vocês já falaram um pouquinho sobre isso, né?< E em relação às escolas regulares, como vocês acham que a língua inglesa é vista nas <u>escolas regulares</u> ?
55	R	Verbo <i>to be</i> .
56	G	Verbo <i>to be</i> .
57	T	((risos))
58	L	↑Não dão importância.
59	M	<u>Não dão importância nas escolas?</u>
60	L	Não.

Fonte: A autora, 2018.

Nos turnos 55 e 56 é possível perceber que os alunos Renan e Gabriel generalizam o ensino de língua inglesa na escola regular a partir de suas experiências de aprendizagem. O riso dos demais participantes parece ratificar a ideia expressa nos turnos de Renan e Gabriel. No turno 58, Luísa se alinha a seus colegas ao afirmar que “não dão importância” ao ensino de inglês nas escolas regulares. Pauto-me por Barcelos (2006b, 2008), ao afirmar que as percepções de Renan, Gabriel e Luísa são crenças, (co)construídas a partir de suas experiências de ensino e aprendizagem, conforme veremos nas microcenas seguir.

² Alguns destes questionamentos foram: Do you consider that the English language is greater than your mother language? Why/not? How do you feel as a Brazilian student of English language? What is the best memory of your English learning so far? How can you use your English learning as a powerful tool?

7.2.2 Microcena 5: “Todo mundo só aprende o verbo to be”

Neste trecho da interação, percebemos que os alunos continuarão a expressar suas opiniões a respeito do ensino e aprendizagem de inglês nas escolas regulares. Em seus turnos, seguem alinhados à crença de que somente o verbo *to be* é ensinado nas escolas regulares, conforme expresso nos turnos de Renan e Gabriel (turnos 55 e 56). A conversa culminará nos relatos de ensino e aprendizagem da língua inglesa destes alunos.

Tabela 5 – Microcena 5

61	G	Eu acho que os professores são desperdiçados nas escolas.
62	M	Por quê?
63	G	Por que assim::, eu acho que você pode aprender, >tudo bem que tem os cursos pra isso e tal<, mas tem muita gente que não pode fazer um ↓curso, porque muitas vezes é caro, e na escola já que tá ensinando inglês, podia:: a cada série que você [passa]
64	R	[Mudar]
65	G	É.
66	L	Mudar a ↑matéria.
67	G	Ir avan[çando].
68	R	[Podia], porque <u>literalmente</u> todo mundo só aprende o verbo <i>to be</i> .
69	G	Você só fica no <u>básico</u> , no <u>básico</u> [.]
70	R	Podia aumentar o ↑nível.
71	G	Isso. Acho que a coisa mais avançada que eu já aprendi na escola foi:: comparação.
72	M	Segura, segura aí. Eu quero que cada um fala um pouquinho sobre a sua:: sobre a sua:: trajetória na escola::, como é que foi, <o que você lembra da sua experiência na escola>. Quem tá na escola ainda, <u>fala</u> um pouquinho sobre como é ou como foi a sua experiência de <u>aprendizagem</u> de língua na <u>escola</u> . Luísa, o que você lembra da sua aprendizagem de inglês, como você se sentia, <como é que era>.
73	L	No fundamental eu <u>já</u> tinha <u>inglês</u> no colégio. O que eu mais me lembro é do radinho da professora, >e sempre era o verbo <i>to be</i> , verbo <i>to be</i> <u>sempre</u> <, nunca teve ↑nada de diferente. Até no ensino médio não teve. Eu mudei até de escola e <u>não</u> mudou a matéria.

Fonte: A autora, 2018.

No turno 61, Gabriel acha que os professores são desperdiçados. Quando questionado por mim acerca do motivo, Gabriel parece evidenciar mais uma crença, ao relacionar a aprendizagem de inglês ao curso de idiomas (“tudo bem que tem os cursos para isso” – turno 63). Gabriel entende ainda este ensino como excludente no que se refere ao conteúdo, quando comparado aos cursos de idiomas. Para Renan, Gabriel e Luísa, o curso é o lugar em que a

matéria avança (turnos 64-67), no qual há progresso, enquanto na escola regular, a aprendizagem de língua inglesa fica limitada ao básico (turno 69).

Neste ponto, aproveito para convidar os alunos para narrarem as suas experiências de aprendizagem de língua inglesa na escola regular, inclusive para falarem sobre como eram afetados por essas experiências. Ao contar a sua experiência de aprendizagem de língua inglesa, Luísa reafirma suas considerações iniciais (turno 58: “Não dão importância”), quando menciona que além do verbo “*to be*”, nunca teve nada diferente desde o ensino fundamental até o médio.

Parece que, ao narrar a sua experiência, Luísa faz uso da avaliação encaixada (LABOV, 1972), quando utiliza recursos como a repetição, ênfase (“sempre era o verbo *to be*, verbo *to be* sempre” – turno 73) e subida de entonação na palavra “nada”, em seu turno (“nunca teve ↑nada de diferente” – turno 73).

7.3 Relatos de ensino e aprendizagem na escola regular e nos cursos de idiomas

Nas interações a seguir, os meus alunos compartilharão as suas experiências de aprendizagem da língua-alvo na escola regular e no curso de idiomas, narrativas associadas ao modo como eles concebem este ensino.

7.3.1 Microcena 6: “É muito mecânico”

Nesta microcena, podemos observar que Luísa continua a sua narrativa a respeito da sua experiência de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Porém, ela também abordará a sua experiência de ensino e aprendizagem no curso de idiomas. Diferentemente do que havia sido dito até então acerca do curso de idiomas, perceberemos que Luísa não avaliará a sua primeira experiência no curso sob uma perspectiva positiva.

Tabela 6 – Microcena 6

74	L	Eu acho que pra mim, o inglês ↑lá ((na escola regular)) era só pra cumprir carga horária, pra poder ter presença e <u>fim</u> , entendeu. >Nunca nem prestei atenção<, porque não gostava, não era ↓estimulada [.]
75	M	E por que você acha que você não gostava? Por causa disso mesmo::, da forma como o inglês era, era ensinado?
76	L	Talvez, eu comecei a °fazer curso muito nova° também em outro lugar, e mesmo nesse outro [lugar]
77	M	[Com] quantos anos?
78	L	Doze anos, por aí. Só que:: lá no outro curso era muito bom <u>sim</u> (.) só que mesmo assim eu não me sentia motivada, eu <u>odiava</u> ir pra lá. >Tanto que eu tranquei o curso< e voltei agora e vim pra cá. Aqui eu <u>gosto</u> mais, me sinto mais motivada a querer aprender inglês. Mas °eu nunca gostei de inglês°, tanto que eu até mudei para espanhol na escola porque eu não aguentava ma::is nada de inglês.
79	M	E não mudou até o Ensino Médio?
80	L	Não. A matéria era a mesma. Não mu[dou nada].
81	M	[Não tinha] música.
82	L	Não. Assim, tinha até umas músicas, mas era aquela coisa:: que você tinha que ouvir e:: ler [no papel].
83	M	[Mecâni]co, né?
84	L	É muito mecânico, repete isso::, faz aquilo [.] Aí só a >professora falava, falava, falava< e a gente fazia.
85	M	Sim. E você não conseguia gostar?
86	L	Não, de jeito nenhum, de jeito:: nenhum.

Fonte: A autora, 2018.

No turno 74, Luísa reafirma o seu turno anterior ao dizer que o inglês na escola regular era só para cumprir carga horária. Há avaliação encaixada (LABOV, 1972) por meio da subida de entonação no elemento lexical “lá”, o que pode servir para demarcar a diferença entre os espaços de aprendizagem (lá x aqui), considerando que Luísa estava em um curso de idiomas naquele momento.

Podemos notar ainda que no turno 74, Luísa reconhece que o ensino de inglês na escola regular afetava a sua motivação para aprender a língua inglesa. Contudo, essa interferência afetiva (ARNOLD; BROWN, 1999) também influenciava a aprendizagem de Luísa no seu primeiro curso de idiomas (turno 78), a ponto de fazer com que ela interrompesse a sua aprendizagem em cursos, por um certo período e optasse pela aprendizagem de espanhol na escola.

Luísa novamente faz uso da avaliação encaixada (LABOV, 1972) ao narrar suas experiências: subida de entonação no turno 74, ênfase e fala mais baixa no turno 78, repetição e alongamento de palavra no turno 84. No turno 78, entendo ainda a sua fala mais baixa como

um cuidado, no que tange ao modo como aquela fala poderia afetar outros participantes da interação (como eu). Pauto-me por Garcez (2001), ao entender o discurso como um meio de (co)construção de identidades, que também posiciona os participantes da interação. Luísa faz ainda uso da avaliação encaixada ao reportar a fala da professora no turno 84 (“repete isso, faz aquilo”). Ela também compara as experiências de aprendizagem entre os cursos de idiomas que frequentou (“Aqui eu gosto mais” – turno 78), associando a experiência atual ao afeto positivo.

O processo de ensino e aprendizagem mecânico citado por Luísa (turno 84 - “repete isso, faz aquilo”), parece justificar a associação de sua experiência de aprendizagem na escola regular ao afeto negativo (turno 86). Esta associação também acontece quando a aluna narra a sua primeira experiência de aprendizagem no curso de idiomas, uma maneira de questionar a forma como o curso de idiomas estava sendo concebido até então. Ainda assim, as concepções do grupo participante continuavam as mesmas.

7.3.2 Microcena 7: “Aí, eu comecei a ver a diferença”

Neste momento da interação, peço para que Gabriel fale sobre a sua experiência de aprendizagem na escola regular. O aluno se alinha a seus turnos iniciais, quando se referiu a esta aprendizagem como básica. Assim como Luísa, Gabriel fará uma comparação entre a escola regular e o curso de idiomas, relacionando o último ao lugar em que realmente pôde começar a aprender a língua inglesa.

Tabela 7 – Microcena 7

87	M	↓Interessante. Legal você falar sobre isso. Gabriel, fala um pouquinho da sua experiência na escola.
88	G	A primeira vez que eu tive contato com o inglês foi na quinta série. Eu comecei a aprender >o básico do básico<, o alfabeto com aquela musiquinha, números, pronomes, verbo <i>to be</i> , verbo <i>to be</i> . Eu não sei se é culpa dos professores ou do currículo mínimo. O inglês era uma folha com texto que você, a gente <u>não sabia</u> o inglês, então tinha que usar o tradutor do celular e se <u>virar</u> pra conseguir fazer. Aí aquilo ali, por exemplo, >valia a nota do bimestre<. E alguns professores a aula era diferente. Então eu não sei se era °culpa dos professores mesmo°, >o que eu acho que não<, ou do currículo mínimo. Porque eu acho que a culpa era <u>dele</u> , porque, poxa, os professores estudaram pra isso, não fizeram tanto, pra passar um negocinho ↓daquele. Só passavam coisas <u>básicas</u> , folhas valendo nota, de [exercícios].

89	L	[Sempre era] pra marcar alguma coisa [.]
90	M	Não tinha <u>fala</u> , [não] tinha ensino da fala.
91	L	[Não]. Fala não tinha <u>mesmo</u> .
92	G	O máximo de fala que tinha era, <eu tinha uma professora que anotava no quadro> umas 30 palavras e >fazia a gente repetir< <u>Só</u> isso.. Aí depois: “ah semana que vem teste oral”. Dessas trinta ela tirava, por exemplo, 4 palavras e perguntava; “o que significa:: fogo?”, aí você; “fire”. Era no ↑máximo isso. Era uma coisa bem <u>básica</u> .
93	M	E como você se sentia Gabriel?
94	G	Ah, eu, eu:: pensava que era um <u>desperdício</u> dos professores de inglês. Eu nunca tinha feito curso, então eu não sabia. °Eu comecei a fazer curso com uns onze, doze anos°, mesmo assim pelo <u>Estado</u> . Aí, eu comecei a ver a diferença. >Eu não queria fazer, porque eu achei que seria aquela coisa <u>chata</u> da escola<, mas eu fui vendo que não era. <Você começa a aprender a falar, a ouvir <u>mais</u> palavras>, <u>mais</u> expressões. Só que o curso que eu fazia parou, >porque era do Estado<. Aí, eu fui passando a gostar do idioma. E na <u>escola</u> , era uma coisa completamente morta, assim [.]

Fonte: A autora, 2018.

Considerando a minha ação discursiva no turno 87 e em outros turnos, tais como o turno 72, noto que constantemente eu convido os meus alunos a se posicionarem como aprendizes de língua inglesa na escola regular e no curso de idiomas. Observo que, de fato, as identidades acionadas podem ser compreendidas como posicionamentos que os participantes assumem por meio do discurso (HALL, 2003). Percebo também que suas narrativas são meio pelos quais os participantes fazem sentido da realidade e constroem suas identidades (RIESSMAN, 1993). Compreendo ainda estas narrativas como fontes de investigação, na busca por entendimentos acerca da construção de identidades, crenças e emoções destes alunos (BARCELOS, 2013).

A mecanização do ensino de inglês nas escolas regulares públicas é novamente retomada por Gabriel, ao narrar a sua experiência de aprendizagem no turno 88 (“O inglês era uma folha com texto que você [...] tinha que [...] se virar para conseguir fazer”). Embora já tivesse concluído o Ensino Médio (assim como Luísa) na ocasião, parece que Gabriel se constrói identitariamente (MOITA LOPES, 2003b) como um aluno de escola regular pública que não sabia inglês (turno 88). Gabriel atribui a sua aparente falta de conhecimento da língua inglesa (no passado) às imposições do currículo mínimo. Entendo que Gabriel esteja deslocando crenças (BARCELOS, 2007), ao questionar a utilidade deste ensino (“o alfabeto com aquela musiquinha, números” – turno 88), não só para ele, mas também para os seus professores (“não fizeram tanto, pra passar um negocinho ↓daquele” – turno 88).

Ao ser questionado por mim acerca do ensino da oralidade na escola regular, Gabriel afirma que esse ensino era reduzido à mera repetição para a realização de testes orais. Quando tento entender como o aluno Gabriel se sentia em relação a essa experiência, o mesmo se esquiva (turno 94), retomando o seu posicionamento inicial no turno 61. Ao narrar o início de sua experiência de aprendizagem no curso de idiomas do Estado, Gabriel compara o ensino de inglês na escola regular (turno 94 - “era uma coisa completamente morta”) e no curso de idiomas que frequentava (turno 94 - “você começa a aprender a falar”), associando o ensino da oralidade ao que realmente deve ser, em sua concepção, o ensino de línguas.

Entendo que a comparação feita por Gabriel pode ser compreendida como um elemento avaliativo (LABOV, 1972). Percebo ainda que, a associação da oralidade ao ensino e aprendizagem da língua inglesa é uma forma de validação deste ensino, relacionada à possível crença (BARCELOS, 2008) deste aluno de que somente no curso de idiomas se aprende, de fato, a língua inglesa e que saber este idioma significa ter proficiência oral.

Notamos, contudo, que Gabriel compara o ensino de língua inglesa de uma escola regular pública ao de um curso de idiomas público (que frequentou no passado), ao contrário de Luísa, por exemplo, que estabelece distinções entre a escola regular pública e dois cursos de idiomas particulares (turno 78). Apesar da forte influência dos cursos de idiomas particulares no Brasil (BARCELOS, 2008), Gabriel concebe o curso de idiomas público sob um ponto de vista positivo, se posicionando como uma pessoa capaz de falar a língua-alvo a partir desta experiência, também associada ao afeto (ARNOLD; BROWN, 1999).

Gabriel também faz uso de avaliações encaixadas ao narrar as suas experiências, tais como repetição e ênfase nos turnos 88, 92 e 94, elementos avaliativos e intensificadores (“Só isso”, “bem básica” – turno 92). Gabriel, assim como Luísa, utiliza a avaliação encaixada ao reportar a fala da professora da escola regular para demonstrar o que seria, na sua concepção, um ensino básico da língua inglesa (o que significa: “fogo?” – turno 92). Nos turnos 89 e 91, percebemos que Luísa participa do processo narrativo, em uma tentativa de (co)narração e de se alinhar ao colega.

7.3.3 Microcena 8: “*Frustração não, [...] eu já fazia o curso*”

Na microcena seguinte, notaremos que Gabriel volta a narrar a sua experiência de aprendizagem na escola regular, fazendo avaliações sobre a mesma a partir de sua experiência de aprendizagem no curso de idiomas. Suas avaliações anteriores são reafirmadas.

Tabela 8 – Microcena 8

95	M	Você não gostava ((de inglês)) na escola?
96	G	<u>Não</u> . Não gostava. Eu até sentia que os professores queriam fazer uma coisa mais dinâmica, mas não dava. O currículo mínimo [não deixava].
97	M	[Eles estavam] presos, é isso?
98	G	Isso aí, eles °ficam presos ao currículo mínimo°. Tipo assim, hoje a gente aprendeu os números, as letras, amanhã a gente vai aprender “do e does”. >Só que no próximo ano, se eu pegar vocês de novo<, vou ensinar as características. <u>Não</u> tinha isso. No próximo ano, ia repetir “do e does”, no máximo o passado. Aí verbo <i>to be</i> outra ↑vez, algumas palavrinhas.
99	M	E você sentia frustração, se perguntava: “Pra quê que eu estou estudando isso”?
100	G	Frustração <u>não</u> , até porque:: eu já fazia o [curso].
101	M	[Ah, sim], você já fazia o curso.
102	G	Eu ficava triste porque, poxa, se o inglês que é um idioma mundial, a gente na escola tinha a chance de aprender, eu acho que a gente podia <u>evoluir</u> né. Na minha escola era inglês e espanhol, sendo que o espanhol era optativo. Como era optativo o espanhol, >nego também não se interessava, nem eu<. Eu não ↓assistia. Mas o inglês era obrigatório, contava falta e tal. Só que era uma coisa <u>chata</u> . Tinha professores que eram muito legais. Às vezes, até uns colocavam, nos testes orais, frases de música. Aí ela colocava as frases no quadro, lia com a gente e semana que vem: “ah, vamos fazer um teste sobre isso”. Aí a gente gravava as frases e falava. Mas, mesmo assim, era um negócio meio que <u>forçado</u> , sabe. >Era mais para você gravar para fazer o teste<, <u>não</u> pra você levar aquilo para sua vida.
103	M	Entendi.
104	G	Eu achava aquilo muito () fraco, um ↓desperdício.

Fonte: A autora, 2018.

Assim como Luísa, Gabriel reconhece que não conseguia gostar da experiência de ensino e aprendizagem de inglês na escola regular. Ao mencionar novamente a influência do currículo mínimo como agente complicador em um cenário, no qual seus professores de inglês estavam presos a determinados conteúdos, eu interfiro mais uma vez, a fim de entender como Gabriel se sentia (turno 99). No turno 100, porém, Gabriel relata que não era afetado pela frustração nesse período porque já frequentava um curso de idiomas.

No turno 98, Gabriel faz uso da fala mais baixa. Entendo que este uso também está relacionado à minha identidade social (MOITA LOPES, 2003b, HALL, 2003) naquela interação, como professora de língua inglesa, que também poderia atuar em escolas regulares. Ainda assim, entendo que Gabriel esteja deslocando crenças ao relacionar este ensino compreendido por ele como básico ao currículo mínimo, ao modo como os professores eram, segundo ele, desperdiçados na sua escola regular (turno 61).

Gabriel também retoma a fala do professor da escola regular para enfatizar as características de um ensino repetitivo (turnos 98 e 102). Percebo ainda que no decorrer das interações, quando os meus alunos expressam em seus turnos ideias/opiniões que poderiam de me afetar de alguma forma, eles geralmente diminuíaam o volume de fala, a intonação ou falavam mais rápido (“eu nunca gostei de inglês” - turno 78, “[...] culpa dos professores mesmo” - turno 88, ou “>nego também não se interessava, nem eu<. Eu não ↓assistia” - turno 102).

No turno 100, é possível entender que, na concepção de Gabriel, o curso de idiomas é o lugar que possibilita empoderamento, não só com relação ao conhecimento da língua inglesa, mas também afetivo. Não obstante, no turno 102, Gabriel, de certa forma, associa a sua experiência na escola ao afeto negativo (RUBIO, 2007). Gabriel afirma ainda que embora tivesse a chance de aprender, não era “[...] para levar aquilo pra sua vida”. Entendo que, por meio da sua ação discursiva, Gabriel esteja novamente deslocando crenças (BARCELOS, 2007) acerca do ensino e aprendizagem de inglês (“Era mais para você gravar para fazer o teste” – turno 102), ao ponderar sobre os objetivos deste ensino.

Ao retomar o tema da estagnação do ensino de inglês na sua escola, Gabriel reafirma a aparente falta de utilidade desse ensino, como uma possível causa de sua desmotivação nesse ambiente. No turno 104, o aluno utiliza pela terceira vez a palavra desperdício, para se referir ao processo de ensino e aprendizagem de inglês na escola regular. Nesse sentido, entendo que as afirmações de Gabriel também podem estar associadas ao que Moita Lopes (1996) define como criação de mitos acerca no ensino e aprendizagem de LE na escola pública.

7.3.4 Microcena 9: “A gente só vivia isso, era um ciclo”

Neste momento, Renan e Felipe começam a narrar as suas experiências de aprendizagem de língua inglesa na escola regular. Ao logo da interação, Renan se constrói

identitariamente como um aluno que tem um amplo conhecimento da língua inglesa, capaz de avaliar o conhecimento de seus colegas da escola regular. Por outro lado, Felipe não avalia a sua experiência na escola regular como negativa, embora afirme que há diferenças entre os espaços de aprendizagem. Os dois alunos frequentam escolas particulares.

Tabela 9 – Microcena 9

105	M	Renan, como está sendo ou como foi a sua experiência de inglês na escola?
106	R	Eu comecei a ter inglês lá pelo quarto ano. E eu mudei de escola. Eu já estou no primeiro ano e agora que mudou um <u>pouco</u> nessa nova escola. Mas desde o quarto ano, eu só aprendia >verbo <i>to be</i> , verbo <i>to be</i> , verbo <i>to be</i> <, a gente só <u>vivia</u> isso, era um <u>ciclo</u> .
107	M	Você estudava em escola particular nessa época?
108	R	Estudava. O máximo que a gente estudou foi “ <i>possessive pronouns</i> ” e um pouco de interpretação de texto. Depois que eu comecei o curso, eu só tirava <u>10</u> .
109	M	Você começou com quantos anos?
110	R	Eu comecei com uns <u>10</u> . Aí eu pensei: “poxa o nível de inglês na escola é <u>muito</u> baixo comparado ao que você pode aprender de <u>verdade</u> em um curso”. E assim como Gabriel, eu acho isso um °desperdício°. Se você está na escola particular, >na escola pública também<, se você <u>tá</u> ali é para realmente aprender e eles deveriam <u>valorizar</u> mais o inglês na escola e permitir um nível <u>maior</u> , conforme a gente vai avançando nas séries.
111	M	E aí você se refere ao governo, a quem é responsável pelas leis educacionais.
112	R	E <u>todo mundo</u> da minha sala antiga e da nova sala não sabe <u>nada</u> de inglês com o que aprende na escola.
113	M	E até hoje é assim?
114	R	É::, só sabe verbo <i>to be</i> [.]
115	M	E como é quando a gente frequenta um <u>curso</u> ? Como você se sente na escola regular?
116	R	Ah, eu sinto que é um <u>desperdício</u> de tempo.
117	T	((risos))
118	R	A gente <u>já</u> ↑sabe o que vai acontecer mais ou menos ↓ali. Tipo, antes da prova aumenta de nível bastante para quem não teve muita relação com o inglês. Na prova pede pra você formular uma frase, transformar. Também a questão do “ <i>do</i> e <i>does</i> ”, <que muita gente da minha sala <u>não sabe</u> quando que usa o <i>does</i> , não sabe tirar o <i>s</i> quando transforma em interrogativa>. Então:: <ou você aumenta o nível do inglês quando você está estudando ou você diminui o nível da prova pro que a maioria sabe>.
119	M	E como é a prova lá, você acha que é muito difícil pro que é ensinado?
120	R	Se você estudar bastante e prestar muita atenção, o que:: não é a realidade de metade da sala, mas a outra metade que se empenha, consegue tirar uma nota boa, dá (pra passar).

Fonte: A autora, 2018.

Ao introduzir sua narrativa de aprendizagem, o aluno Renan não se distancia do posicionamento dos demais. Esse alinhamento é especialmente interessante, devido ao fato do mesmo ter estudado (e estar ainda inserido) na escola particular. Nos turnos 106 e 114, Renan retoma a sua afirmação inicial (turno 55), acerca de uma concepção de ensino na escola regular reduzida ao verbo “*to be*”, concebida ainda pelo aluno como um ciclo.

Quando compara o nível de inglês na escola regular e no curso de idiomas, Renan compreende o último como o lugar no qual é possível aprender de verdade (turno 110) e o primeiro como o lugar em que não se aprende quase nada, no qual a língua não é valorizada, onde há desperdício (turnos 110 e 112). Um sentimento de frustração parece afetar Renan, ao revisitar narrativamente a sua experiência de aprendizagem na escola regular (turnos 116 e 118).

Renan, assim como os seus colegas, utiliza avaliações encaixadas, tais como a repetição de elementos lexicais (“verbo *to be*, verbo *to be*, verbo *to be*” – turno 106), intensificadores (“nível [...] muito baixo” – turno 110), subida de entonação (“A gente já sabe” - turno 118). Nos turnos 110 e 116, Renan retoma a palavra utilizada por Gabriel (desperdício), com fala mais baixa no turno 110 e ênfase no 116. No turno 117, parece que o riso indica uma coesão grupal, uma forma de alinhamento ao conteúdo do turno de Renan (turno 116) e solidariedade entre os participantes, visto que todos ali frequentavam o curso de idiomas, compreendido por Renan como melhor que a escola regular para a aprendizagem da língua inglesa.

No turno 118, Renan se constrói identitariamente como um indivíduo que foi empoderado a partir da experiência de aprendizagem no curso de idiomas, como alguém diferente dos seus colegas (turno 118 “[...] muita gente da minha sala não sabe quando que usa o *does* [...]”). Sua identidade anterior (turno 106 “[...] eu só aprendia o verbo *to be*”), como um aprendiz limitado da língua inglesa, parece ter sido redefinida (RAJAGOPALAN, 2003), reconstrução que também se evidencia no turno 108 (“depois que eu comecei o curso, eu só tirava 10”). Renan se posiciona como alguém que detém mais conhecimento (em relação a seus colegas de escola), que está de fato aprendendo a língua inglesa.

7.3.5 Microcena 10: “Duas realidades diferentes”

Nesta microcena, Felipe também relata as suas experiências de aprendizagem. Diferentemente de Renan, ele não avalia suas experiências na escola regular como negativas, embora afirme que há diferenças entre os espaços de aprendizagem. Os dois alunos frequentam escolas particulares. Ainda nesta parte da interação, a questão do acesso a escolas bilíngues é discutida por Luísa.

Tabela 10 – Microcena 10

121	M	Entendi. E você Felipe, como está sendo a sua experiência na escola?
122	F	Eu estou indo ↑bem eu acho. Tipo, a partir do quinto ano é quando eu lembro que tive inglês.
123	M	E tem sido assim, tem sido mecânico?
124	F	[Não].
125	M	[Ou] você acha que é mais semelhante ao que você vê aqui?
126	F	Por exemplo, no meu quinto ano, eu aprendi o <u>básico</u> , do <u>básico</u> do inglês. <Tipo assim, os animais, o verbo <i>to be</i> , o <i>do</i> e <i>does</i> e como formular frases>. Foi isso que eu aprendi no quinto ano. Aí pro sexto, já foi pro “ <i>past</i> ”, no sétimo:: foi futuro, essas coisas. Aí no oitavo, eu já aprendi como formular os adjetivos, porque tem uma ordem certa. <Pelo que eu gravei é a sua opinião, seu sentimento>, aí depois vem o tamanho, essas [coisas].
127	M	[Exato].
128	F	Aí no nono ano avançou <u>mais</u> , e tipo agora no ensino médio, que eu fui pra outra escola::, a professora perguntou na primeira aula quem fazia <u>curso</u> de <u>inglês</u> . Umas cinco pessoas levantaram a mão. Como foram poucos, ela deu uma leve passada pelo verbo <i>to be</i> , essas coisas, e já tá mostrando ↑conteúdo novo. Que é tipo assim, coisa relacionada a <u>trabalho</u> , essas coisas. É tipo, como usar o inglês em ocasiões de trabalho, essas coisas [.]
129	M	Entendi. E você vê o ensino da oralidade lá, ou <u>só</u> da gramática?
130	F	Dos dois. Só que:: não é que nem aqui, que:: você pede pra gente falar em inglês o maior tempo possível. ↑Lá ela deixa a gente falar português a aula <u>inteira</u> . Só que quando tem alguma coisa importante de pronúncia >ela fica falando assim<: “olha, repete comigo”.
131	M	Entendi. Você estuda em uma escola particular, não é?
132	F	Uhm uhm.
133	M	Então a gente vê duas realidades diferentes, a de Renan, que também é particular e a de Felipe.
134	R	Uma coisa que eu noto nas escolas é que a relação do aluno com o inglês é muito ↓mecânica, < porque o aluno normalmente não se empenha a trabalhar com o inglês nas aulas::> e o professor também “não obriga”, porque [.]
135	M	E por que vocês acham que isso acontece, é ↑proposital?
136	G	Professora, eu [acho] que [.]
137	L	[Eu] [.] fala, Gabriel. Porque eu acho tem muitas escolas que

		ah, bilíngue, ou seja, a criança vai aprender de verdade. Uma prima minha ela tava numa escola que eu não sei nem quantos () é, <porque ela fala um monte de idiomas>, e ela sai <u>falando</u> , ela é pequena, tem o quê, uns seis anos, <u>sete</u> , e fala um <u>monte</u> de línguas ↑já. Eu acho que é proposital, é mais <u>comercial</u> , entendeu? Porque a escola dela é uma escola <u>cara</u> , não preciso nem saber o preço, só pelo conteúdo que ela [tem].
138	M	[É] uma questão do que a escola precisa fazer, é uma necessidade da escola, pelo aquilo que ela oferece, pelo que ela se dispõe a [oferecer]
139	L	[Exatamen]te. Isso é muito mais comercial, eu acho que é muito mais <u>seletivo</u> , porque nem todo mundo vai ter condição de pagar escola que é, então não vai <u>ter</u> o que ela <u>tem</u> em relação a aulas de línguas.

Fonte: A autora, 2018.

Apesar de também estudar em escola particular, Felipe, diferentemente de Renan, não concebe esse ensino como mecânico. Nos turnos 128 e 130, Felipe afirma que, além da gramática também aprende a usar o inglês na escola e que o ensino da oralidade não é excluído, ainda que não seja tratado da mesma forma no curso em que frequenta. Quando destaco essa diferença de concepções, Renan atribui a culpa quanto à mecanização do ensino de inglês nas escolas regulares, à falta de empenho de alunos (e professores), (turno 134), embora tenha aparentemente mencionado entidades superiores em seu turno anterior (turno 110), como aqueles que poderiam “permitir um nível maior” de ensino, os responsáveis por tal valorização.

Felipe utiliza avaliações encaixadas ao narrar a sua experiência de ensino e a aprendizagem na escola regular, como, por exemplo, a ênfase nos elementos lexicais e a subida de entonação (turnos 128 e 130). O elemento lexical “lá” é usado mais uma vez para demarcar diferenças entre o ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola regular e no curso (“↑Lá ela deixa a gente falar português” – turno 130).

Quando questiono se essa falta de valorização, mencionada por eles, seria proposital, Luísa cita a experiência de aprendizagem de línguas da sua prima (turno 137), para exemplificar a ideia comum, de que somente em escolas bilíngues, “a criança vai aprender de verdade”. No turno 139, Luísa afirma que esta é uma questão comercial, seletiva, pois apenas aqueles que têm condições de pagar, teriam acesso a essa aprendizagem, ao passo que os demais ficariam à margem desse ensino.

Entendo que, neste momento, Luísa também esteja deslocando crenças (BARCELOS, 2007), ao conceber o ensino e aprendizagem de inglês, nas escolas bilíngues, como uma questão comercial. Luísa questiona este acesso ao tratá-lo como seletivo, desigual (“porque

nem todo mundo vai ter condição de pagar”), em vez de compreendê-lo simplesmente como melhor.

7.4 Abordando questões mais amplas: a aprendizagem da língua-alvo como imposição social

Nas interações a seguir, os meus alunos citam alguns exemplos, a fim de evidenciar a influência da língua-alvo no contexto brasileiro e como a aprendizagem da língua inglesa é socialmente imposta. Felipe também abordará esta imposição ao compartilhar uma história de vida (LINDE, 1993), relacionada à sua experiência em um país estrangeiro.

7.4.1 Microcena 11: “*O ensino de inglês virou algo comercial*”

Nesta microcena, proponho um questionamento a partir das afirmações dos meus alunos, quanto ao ensino e aprendizagem de língua inglesa nas escolas regulares públicas e particulares. A concepção de ensino de língua como um produto é retomada por Luísa e discutida pelos demais participantes.

Tabela 11 – Microcena 11

140	M	E por que vocês acham que acontece isso nas escolas públicas, e até na escola particular também, assim, esse ensino gramatical?
141	G	<Eu não sei professora, se isso é uma coisa exclusiva do inglês>. Por exemplo, tem muita coisa que a gente vê na prova do ENEM, que você não aprende no terceiro ano, pelo menos pra mim que estudei em escola pública, sabe? A ↑maioria das coisas que cai na prova do ENEM, você não aprendeu na escola.
142	M	Não é só com a língua inglesa.
143	G	É.
144	L	Eu acho que isso ficou uma coisa muito mais ↑comercial, não é uma coisa: “ ah vou ensinar, vou estimular”, é <u>muito</u> mais comercial que ()
145	M	Interessante:: Então, galera, vamos tentar falar um pouco sobre esse ponto que a Luísa tocou, vocês acham que o ensino de inglês virou algo comercial no Brasil?
146	G	Com certeza.
147	R	Você é praticamente <u>obrigado</u> a aprender inglês se você quiser ter uma boa carreira no mercado de trabalho.

148	F	Cara, aqui do lado tem um <i>outdoor</i> que tá em inglês ((risos))
149	T	((risos))
150	M	↑Tá em inglês, o <i>outdoor</i> ? E quem não sabe inglês?
151	F	Então, essa é a parada. O <i>outdoor</i> é pra quem <u>sabe</u> inglês.
152	M	Mas é <u>excludente</u> !
153	G	Ta vendo, é ↑comércio, cara!
154	M	Mas o <i>outdoor</i> é sobre o quê?
155	L	Exame médico se eu não me engano.
156	M	Mas é <u>excludente</u> ! <u>Não pode</u> isso.
157	G	Mas aí é:: comércio, é tipo quando você quer ver o jogo do brasileirão e não tiver passando na <i>Sport tv</i> . Você tem que assinar o <i>première</i> . De qualquer forma eles acabam te <u>obrigando</u> , >a sociedade né<, a fazer um curso.
158	M	[Entendi].
159	G	[Eu acho] que os professores, eles tentam brigar por ↓isso. Mas tem uns que tão cansados.
160	F	E tipo::, <eu acho que a parada do inglês ter se transformado numa coisa comercial assim>, é que até o manual da televisão é em INGLÊS. Por exemplo, a AOQ tem uma indústria <u>no Brasil</u> , aí você pega o manual e tá em ↑inglês, cara.

Fonte: A autora, 2018.

Quando convido os participantes a partilharem suas visões acerca do que foi levantado por Luísa (turno 144), eles de fato concordam que o ensino de inglês se tornou algo comercial no Brasil. Felipe cita exemplos de um *outdoor* que está em inglês e de um manual de televisão, para ilustrar que aqueles que não sabem a língua inglesa são excluídos (turnos 151 e 160). Gabriel conclui que a aprendizagem de língua inglesa é imposta pela sociedade (turno 157). Percebo, neste ponto, que os alunos se constroem como conhecedores de um processo mais amplo, ligado à noção de poder da língua inglesa (CANAGARAJAH, 1999). Processo este que também os afeta, embora eles tenham, de certa forma, acesso a essa língua.

No turno 147, Renan reafirma o que foi dito por Felipe (turno 53), ao associar a aprendizagem da língua inglesa ao sucesso no mercado de trabalho. A palavra “obrigado” é utilizada duas vezes nesta parte da interação (turnos 147 e 157) para enfatizar a imposição social da aprendizagem da língua inglesa. Gabriel e Felipe se alinham à Luísa, ao repetirem a palavra “comércio” em seus turnos (turnos 153, 157 e 160), avaliando os objetivos de ensino do idioma a partir destas demandas comerciais.

7.4.2 Microcena 12: “Eu tinha que falar inglês”

Nesta parte da interação, os alunos falam sobre o motivo de terem decidido aprender a língua inglesa. Felipe relata uma ocasião que o marcou e fez com que ele decidisse aprender o idioma.

Tabela 12 – Microcena 12

161	M	E por que vocês decidiram estudar inglês?
162	L	Eu não decidi.. Foi minha mãe.
163	G	Eu acho que eu fiz pra poder terminar:: mesmo, porque esse do Estado parou. Aí eu passei a gostar. Porque na época da escola, >eu não gostava, era muito <u>chato</u> <. Eu entendi que:: uma aula de línguas pode ser muito <u>legal</u> , sabe, pode acrescentar bastante.
164	M	Renan, por que você entrou pro curso?
165	R	Porque eu fui obrigado.
166	T	((risos))
167	M	Felipe, por que você entrou no curso? Não vai falar: “porque minha mãe mandou”.
168	F	Não, eu aceitei vir pra cá. É porque tipo::, eu entrei quando eu tinha 10 anos, em 2013. Eu entrei porque eu ia viajar para os Estados Unidos.
169	M	E como é que foi?
170	F	Eu tinha que falar ↑inglês, né? Eu não sabia <u>nada</u> . Aí tipo, a parada foi a seguinte: o pai de um amigo meu que também tinha ido falou assim: <“Não, a gente vai junto”>. Eu com a minha família, você com a sua. Aí a gente se encontra lá, fica no mesmo hotel. Cara, isso foi um negócio que me marcou. Porque eu falei: “Não, >tenho que aprender inglês por causa disso”<. Tinha uma ↑quadra de basquete no hotel ((risos)) e eu me lembro da <u>vergonha</u> que eu passei de perguntar para a atendente se tinha bola de basquete. Eu cheguei [assim] [.]
171	M	[Você] perguntou em português ou inglês?
172	F	Não, inglês né? ((risos)) Eu que <u>não</u> sabia inglês, falei assim [.] Eu me lembro do filme <i>Space Jam</i> dos Lonely Tunes. Eles chamavam de <i>basketball</i> . <i>Ball</i> é bola. Aí, eu falei assim: “ <i>Basketball ball</i> ”?
173	T	((risos))
174	M	E ela, e ela?
175	F	Ela me olhou com uma cara e falou assim...
176	M	Ela entendeu?
177	F	Ela entendeu. [Ela]..
178	M	[Ah], isso é que é o importante.
179	F	Aí, ela me deu a bola de basquete.
180	M	Aí, você falou: “Eu tenho que entrar num curso. Não posso passar mais essa vergonha”.
181	F	É, foi muito ↑vergonhoso. Porque eu era <u>totalmente dependente</u> . Eu queria comprar uma água, tinha que pedir pra alguém: >“Pô, cara, compra uma água

		ali pra mim?”<.
182	M	Você estava com alguém que sabia falar inglês?
183	F	Esse pai do meu amigo. A gente era totalmente <u>dependente</u> dele, entende?.
184	M	Entendi.

Fonte: A autora, 2018.

Ao ser questionado por mim acerca da razão de ter decidido aprender inglês, Gabriel relata que ao frequentar um curso de idiomas, as suas crenças iniciais a respeito do ensino e aprendizagem de língua inglesa foram afetadas (turno 163). Felipe, por sua vez, disse que se matriculou em um curso porque viajaria para os Estados Unidos e, por isso, tinha que falar inglês (turnos 168 e 170). O que o motivou inicialmente foi aquela viagem e a língua passou a ser vista como um meio de acesso a um país estrangeiro. Contudo, na ocasião da viagem, Felipe diz que “não sabia nada” (turno 170).

A tentativa de usar a língua no país estrangeiro foi o que realmente motivou Felipe a aprender o idioma. Ao narrar o episódio, Felipe relata que aquela ocasião o marcou e que ele tinha que aprender inglês por causa daquilo. A necessidade de aprender a língua se evidenciou naquele momento, descrito por Felipe como “vergonhoso” (turno 181). A subida de entonação e a ênfase (“↑vergonhoso, totalmente dependente” – turno 181) durante a sua narrativa, podem ser entendidas como avaliações encaixadas (LABOV, 1972). O aluno relaciona ainda esta necessidade de aprender o idioma à total dependência de um amigo da família durante a viagem.

Percebo ainda que ao interromper a narrativa do aluno no turno 180, eu também participo do processo, fazendo uma (co)avaliação externa. Neste ponto da interação, Felipe se constrói identitariamente como alguém que, por meio da aprendizagem da língua, pode se tornar mais autônomo, independente e seguro. Por outro lado, Felipe associa a falta de conhecimento do idioma ao afeto negativo (ARNOLD, 2009).

7.5 Entendimentos parciais

Durante as interações, notei que os meus alunos associaram o conhecimento da língua inglesa a questões de poder e isso afetava a forma como eles se posicionavam como aprendizes de LE, como eles faziam sentido de suas experiências de aprendizagem e concepções culturais acerca da língua-alvo. Por meio das narrativas de aprendizagem dos

meus alunos, foi possível identificar a crença de que somente no curso de idiomas os aprendizes poderão aprender a língua inglesa em sua totalidade.

Pude ainda identificar a crença dos meus alunos de que o ensino de inglês na escola regular é reduzido a aspectos gramaticais. Grande parte dos participantes compreendia o curso de idiomas como o único lugar em que o ensino da oralidade se efetivava. Ainda assim, pude perceber que os participantes fizeram deslocamentos de crenças, durante as interações, o que evidencia um posicionamento crítico, mas não anula a necessidade de reflexão acerca da origem de algumas concepções naturalizadas.

Percebi também que, para os participantes, aprender a língua inglesa estava associado a uma questão de acesso, de poder. Devido ao fato de os participantes frequentarem um curso de idiomas, pode-se entender, pelos seus discursos, que se identificavam socialmente como indivíduos empoderados pelo conhecimento *da* língua e *sobre* a língua. Além de se identificarem como conhecedores de questões de ordem linguística, pareciam cientes de processos mais amplos, tais como a aprendizagem de língua inglesa concebida como *demanda, comércio e imposição social*. Processos esses que também se relacionavam às suas crenças de aprendizagem e afetavam as identidades destes alunos.

Durante as narrativas, notei que os alunos utilizaram diversas avaliações encaixadas (LABOV, 1972) e se alinhavam uns aos outros por meio do processo (co)avaliativo. Ao refletir sobre os meus turnos de fala, observei que o meu objetivo principal era incentivar a participação deles e propor novos questionamentos a partir do que eles falavam. Porém, em alguns momentos, eu também participo do processo narrativo e avaliativo.

A experiência de aprendizagem da língua inglesa de alguns alunos na escola regular foi relacionada ao afeto negativo (em certos momentos de suas narrativas), enquanto a experiência de aprendizagem no curso de idiomas é de certa forma associada ao afeto positivo. A necessidade de reflexão acerca da visão de aprendizagem e crenças desses participantes é evidente. Além disso, os alunos precisavam repensar a forma como posicionavam socialmente diante de questões relacionadas à hegemonia da língua-alvo, pois, em alguns momentos de suas narrativas, parecia que o poder associado à língua inglesa não poderia ser contestado ou reconstruído em outras bases.

Um segundo momento de interação entre os participantes foi gravado em áudio e também é alvo de discussão neste trabalho. No próximo capítulo, abordarei as implicações da reabertura de um espaço reflexivo com os meus ex-alunos, no contexto de investigação. Além disso, analisarei as microcenas geradas a partir deste segundo encontro, por meio das bases teóricas deste trabalho.

8 A REABERTURA DE UM ESPAÇO REFLEXIVO NO CURSO DE IDIOMAS

Alinho os objetivos da reabertura de um espaço reflexivo à necessidade dos meus ex-alunos construírem e buscarem entendimentos acerca de suas próprias questões, como “sujeitos agentes” (MILLER, 2010a, p.121). Este segundo encontro também foi uma oportunidade para que pudéssemos (co)construir entendimentos a respeito dos dados gerados no primeiro encontro. Pauto-me por Miller et al. (2008, p.147) ao perceber que este foi um começo, uma oportunidade para que os participantes pudessem se ‘apaixonar’ “pelas questões, pela prática de questionar”.

8.1 O contexto e os participantes da pesquisa: o que mudou?

A parte inicial desta investigação ocorreu quando eu estava ministrando aulas, em um curso de idiomas, para os participantes descritos anteriormente. Após a análise inicial de dados, eu não era mais a professora desta turma. Outra questão que me preocupava era o fato de que, devido à incompatibilidade de horários e decisão final do próprio curso, aquela turma foi fechada e os alunos foram realocados em turmas diferentes. Contudo, após entrar em contato, pessoalmente, com cada um dos participantes, explicando a relevância da proposta investigativa, eles concordaram com o reencontro reflexivo, que ocorreu em uma sala de aula do próprio curso.

8.1.1 Recepção da proposta de investigação em conjunto

O reencontro ocorreu alguns meses depois do encontro inicial. Embora eu não fosse mais a professora de inglês dos alunos Luísa, Gabriel, Renan e Felipe, nós sempre nos encontrávamos nos espaços do curso de idiomas. Algumas vezes, nós conversávamos sobre os constantes desafios que encontramos no percurso de aprendizagem de uma nova língua. Eles me contavam o que estavam aprendendo e eu sempre tentava incentivá-los, como fazia com todos os meus ex-alunos que encontrava nos espaços do curso.

Felipe e Renan haviam sido meus alunos quando ainda eram crianças, no mesmo curso de idiomas. Gabriel e Luísa foram meus alunos por dois semestres seguidos e participaram, inclusive, da minha pesquisa do curso de especialização. Visto que nós tínhamos construído uma relação também baseada em afetos, eu me senti à vontade para partilhar os entendimentos que eu havia alcançado até então, por meio da pesquisa e convidá-los para que eles pudessem partilhar os entendimentos deles. Eu expliquei os objetivos do reencontro e eles foram receptivos à proposta.

8.2 Por que dei continuidade à investigação com os participantes?

Como explicitiei previamente, reunir os participantes em um novo encontro reflexivo não foi algo simples, mas certamente foi necessário. Desde o encontro inicial, atendendo à orientação para a pesquisa da Prática Exploratória, eu sabia que os participantes tinham que ter acesso aos dados e que precisavam refletir sobre as suas falas. Eles precisavam refletir sobre crenças, sobre o modo como se construíam discursivamente como aprendizes de língua inglesa e acerca de como se posicionavam diante de questões de poder associadas à língua-alvo.

Visto que a análise inicial de dados ainda não havia sido concluída, eu propus uma Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório para os alunos, um questionário produzido na língua-alvo, para que eles pudessem repensar algumas questões discutidas em sala, no primeiro encontro. Isso ocorreu quando eu ainda era a professora de inglês deles. Entre os objetivos deste questionário, talvez o principal dele, era auxiliar os alunos a repensar estas questões de poder e que eles também pudessem se perceber como agentes, empoderados pela aprendizagem da língua inglesa.

Contudo, algumas perguntas do questionário eram semelhantes àquelas discutidas em sala, no primeiro encontro. Eu desejava que eles tivessem mais tempo para repensar estas questões, por um meio escrito, mas este não se comparava em riqueza à interação oral, à possibilidade de analisarmos juntos os dados do primeiro encontro. Por isso, eu decidi aliar os objetivos do questionário aos do reencontro, que pode ser configurado como uma segunda Atividade Reflexiva com Potencial Exploratório (MORAES BEZERRA, 2007a), em vez de trazer os dados do questionário, que poderiam ser, ao meu ver, limitados.

Além disso, este reencontro era necessário devido à própria orientação ética e reflexiva da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2003). Como praticante, reconheço a importância deste retorno, não como uma simples revisita aos dados, tampouco como uma tentativa que se insere na perspectiva de mudanças visíveis/resolução de problemas, mas como um caminho de desenvolvimento mútuo. Conforme Miller (2010a, p.121), acredito que meus alunos são “sujeitos agentes”, capazes de participar ativamente na (co)construção de entendimentos da vida em sala de aula, expressar e refletir sobre suas próprias questões. Entendo que a Prática Exploratória (MILLER, 2010a, p.123) promove, de fato, “um *ethos* de confiança, respeito e afeto” entre os envolvidos no trabalho para entender. Esta postura reflexiva possibilita a busca sustentável, que não termina no retorno dos dados, mas encoraja para que a prática de questionar seja contínua.

8.3 O ‘conversar exploratório’ no contexto de investigação

Ao promover a reabertura de um espaço reflexivo em sala, eu desejava que os alunos se sentissem confortáveis para se expressarem acerca de como se sentiam em relação às narrativas e aos entendimentos alcançados até então. Visto que a análise inicial de dados apresentava entendimentos parciais, ligados ao modo como eu, a partir das bases teóricas, estava percebendo as narrativas dos participantes, era essencial que eles, participantes e ‘autores’ destas narrativas, participassem ativamente da investigação.

Então, fiz algumas anotações ligadas a estes entendimentos alcançados, que eu gostaria de trazer para a conversa. Eu não tinha um *script* ou um questionário para seguir, porque eu desejava que a conversa seguisse um fluxo natural, exploratório, não pré-determinado. Todavia, estas anotações me ajudaram a abordar questões que chamaram a minha atenção durante a análise inicial de dados, como por exemplo, o fato de os participantes não contestarem o poder associado à língua-alvo. As anotações também me ajudaram a fazer alguns questionamentos durante a conversa.

Eu trouxe ainda algumas concepções teóricas que foram úteis durante a análise inicial de dados, como por exemplo, a definição de crenças, segundo Barcelos (2006b, p.151) e um trecho de um texto sobre a Prática Exploratória (MILLER et al., 2008), para que nós pudséssemos integrar estas concepções ao processo reflexivo, assim como fiz, em parte, durante a conversa inicial, por meio de um fragmento de Rajagopalan (2003, p.68). Os

participantes tiveram acesso à análise parcial de dados, na forma escrita. Porém, a conversa exploratória se iniciou a partir da observação dos temas das microcenas. Eu pedi para que os participantes observassem estes temas, a fim de que pudessem refletir acerca dos mesmos, para que pudéssemos buscar entendimentos juntos.

8.3.1 Implicações do reencontro com os participantes

Na ocasião do reencontro exploratório, eu já não era a professora dos participantes, como disse no início deste capítulo. Embora eu sempre tivesse o apoio da coordenação do curso no qual realizei a pesquisa, entendo que esta postura reflexiva se distancie das expectativas tecnicistas e quantitativas de um curso de idiomas. Ainda assim, acredito que as contribuições e alcance desta pesquisa, tanto para os participantes envolvidos, quanto para os futuros leitores, não pode ser mensurado.

Embora eu não estivesse ministrando uma aula, naquele momento, o que seria uma conduta desejável naquele ambiente, nós estávamos tratando de questões diretamente relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa daqueles alunos. Como cidadão críticos, mais do que saber a língua, era de fundamental importância que refletíssemos sobre processos mais amplos, ligados a esta aprendizagem.

Na seção a seguir, as interações que ocorreram no segundo encontro reflexivo, com o grupo participante, foram analisadas a partir das bases teóricas deste trabalho.

8.4 A (co)construção de entendimentos dos participantes: um movimento reflexivo

Neste segundo encontro, proponho que os participantes reflitam mais profundamente sobre as questões discutidas no encontro anterior, tais como a hegemonia associada à língua-alvo, crenças (BARCELOS, 2006b, 2008) e naturalizações de ³ordem discursiva (FAIRCLOUGH, 1995). Para tanto, utilizamos os temas da microcenas anteriores, como alvo

³ Pauto-me por Fairclough (1995) ao entender que as práticas discursivas são investidas ideologicamente e que o discurso tem caráter constitutivo, ou seja, por meio do discurso, realidades podem ser organizadas e consequentemente naturalizadas pelo senso comum.

de investigação e também analisamos especificamente alguns turnos de fala. Como proposta teórica reflexiva, convido os participantes a lerem dois trechos de textos (BARCELOS, 2006b; MILLER et al., 2008) que foram úteis no desenvolvimento desta pesquisa, a fim de que possam relacionar aos seus entendimentos e à reflexão em foco.

Entendo este momento como um “conversar exploratório” (MILLER, 2010a, p.120). Visto que apenas duas pequenas narrativas aparecem nesta conversa, farei uma tentativa de análise da fala em interação, com base na reflexão teórica deste trabalho, como a construção discursiva de identidades (RAJAGOPALAN, 2003; HALL, 2003; MOITA LOPES, 2003b) e mais especificamente como estas identidades locais (CANAGARAJAH, 2006, 2015) podem ser afetadas pelas relações de poder e dominação.

Além da base teórica apresentada neste trabalho, entendo que a utilização de alguns construtos da Sociolinguística interacional (GOFFMAN, 1981), mais especificamente da Análise da Conversa (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974; GARCEZ, 2001) foi necessária para a análise dos dados, principalmente neste capítulo, uma vez que poucas narrativas foram identificadas nos dados.

Pauto-me por Garcez (2001, p.207), ao entender a Análise da Conversa como uma “visão sobre a organização da interação social e um método de abordá-la”, que lida com a fala em interação. Coaduno-me ao autor (2001, p.207), ao compreender a fala em interação como a “matriz da sociabilidade e da ação humana”, a linguagem em uso, na “interação corporificada e organizada”. Ao relacionar esta visão ao ato de narrar, o autor (2001, p.208) destaca que “na fala em interação temos um processo de co-construção [...] mutuamente reflexiva da realidade discursiva”.

Ao fazer uso de construtos tais como ‘alinhamento’, pauto-me também por Goffman (1981, p.128), quando o autor relaciona *footing* ao desdobramento de posturas ou posições dos participantes da interação, em relação aos outros e a si mesmos. Alinho-me ainda a Sacks, Schegloff e Jefferson (1974, p.696) ao entender ‘turno de fala’ como um modo de “organização social” da conversa, o que envolve a tomada do que Goffman (1981, p.130) compreende como ‘ piso conversacional’. Entendo que a tomada de turnos não é aleatória. Segundo Goffman (1981, p.130), ainda que “nenhuma fala esteja ocorrendo”, sentidos (nível micro) estão sendo construídos naquele encontro social e significados sociais (nível macro) também estão sendo negociados.

Alguns usos lexicais dos participantes também serão destacados nesta análise. Entendo estes usos como “pistas de contextualização”, termo cunhado por Gumperz (RIBEIRO; GARCEZ, 1998 apud OSTERMANN, 1999, p.369). Entendo ainda que estas pistas são

culturalmente estabelecidas, relacionadas às intenções interacionais dos participantes e às implicações do contexto interacional. Especialmente as pistas paralinguísticas, tais como ênfase, abaixamento de voz e aceleração do ritmo de fala foram alvo desta investigação.

A socioconstrução de afetos (ARNOLD; BROWN, 1999; ARNOLD, 2009; MORAES BEZERRA, 2013) e a naturalização de crenças (BARCELOS, 2006b, 2008, 2013) também serão fontes de análise. As contribuições da Prática Exploratória (MILLER et al., 2008; ALLWRIGHT; HANKS, 2009; ALLWRIGHT; MILLER, 2012; ALLWRIGHT, 2013) também serão contempladas nesta análise e alinhadas à perspectiva decolonial (WALSH, 2005, 2013; MALDONADO-TORRES, 2007). Os estudos da narrativa (LABOV, 1972; RIESSMAN, 1993) serão utilizados na análise destes pequenos relatos, das histórias de vida (LINDE, 1993) dos participantes.

8.5 Revisitando questões de poder

Nas interações a seguir, faço alguns questionamentos a respeito do poder associado à língua-alvo na primeira conversa com os meus alunos. Viso a engajar os participantes em um processo reflexivo relacionado à percepção da possibilidade de contestação deste poder.

8.5.1 Microcena 1: “A gente não pode fazer nada”

Neste momento inicial, convido os meus ex-alunos a buscarem novos entendimentos acerca dos dados gerados no primeiro encontro. Todos os participantes têm acesso à análise escrita de dados. Contudo, eu conduzo a atenção dos mesmos aos temas das microcenas, a fim de que eles possam partilhar suas impressões a partir daqueles temas, sem qualquer apontamento a respeito dos autores daquelas falas, que configuraram os temas. O meu objetivo é convocá-los para a prática reflexiva. Porém, este convite causará um estranhamento inicial aos participantes.

Tabela 13 – Microcena 1

1	M	↑Então meus queridos, hoje eu trouxe os <u>dados</u> da nossa conversa anterior, pra gente refletir juntos, pra:: buscar entendimentos como investigadores da nossa prática. É, >eu gostaria muito< que a gente começasse observando os TEMAS das microcenas. O que vocês acham?
2	F	É <u>muita</u> coisa que a gente ↓falou. ((risos))
3	G	°Poxa°, é muito assunto mesmo.
4	M	São as <u>experiências</u> de vocês. Não precisa >ficar com vergonha, não<. Vocês trouxeram questões ↑muito importantes, que estão, é, relacionadas a:: essas experiências de aprendizagem da língua inglesa.
5	L	↓É verdade.
6	M	Então, >vamos começar com um tema< que aparece em vários momentos das falas de ↓vocês, que é a aprendizagem de inglês como uma <u>imposição social</u> , como um poder que <u>não</u> pode ser contestado. Vocês concordam? < Como vocês se sentem?>
7	G	Ah, professora. Eu acho que::, de certa forma, é uma imposição, ↑sim, [porque,]
8	R	[O inglês] está em todo lugar. >Não dá pra< escapar disso.
9	G	É, isso.
10	M	Luísa, o que você acha?
11	L	Não sei, eu acho que, assim, o fato de a gente ↑estar, é::, num curso é °meio que° prova disso.
12	M	É interessante, porque, justamente por sermos aprendizes da língua inglesa, será que °a gente pode° usar isso também como uma forma de <u>poder</u> , para ↑agir socialmente?
13	L	Eu acho [que],
14	G	[Eu], vai, fala,
15	L	Não, vai, vai!
16	G	Não, é que, assim, eu acho que a gente que <u>tá</u> aqui, a gente °não tem° ↓recurso pra fazer <u>nada</u> . A gente não PODE fazer nada. Mas, eu acho que caso se °um dia° a gente conseguir <u>estudar</u> e ser alguma coisa, assim, influente, >não sei<, e ter como poder ajudar, eu acho que,
17	F	<i>Digital influence.</i>
18	T	((risos))
19	G	Aí, a gente poderia <u>tentar</u> , >pelo menos fazer alguma ↓coisa< que estivesse dentro do nosso alcance.

Fonte: A autora, 2018.

No turno 1, ao convidar os participantes para se engajarem ativamente na busca por entendimentos, eu aciono, por meio do discurso (MOITA LOPES, 2003b), a minha identidade de pesquisadora, de praticante (ALLWRIGHT, 2003). Também busco acionar (HALL, 2003), por meio desta prática, as identidades destes aprendizes como agentes desta busca. A fala mais rápida no turno 1 (“Eu gostaria muito”) parece uma tentativa de ratificar este convite e, ao mesmo tempo, selecionar o esquema do fluxo interativo inicial, considerando possivelmente as implicações afetivas (ARNOLD, 2009).

Ao observarem os temas das microcenas, Felipe e Gabriel (turnos 2 e 3) posicionam a si mesmos (WOODWARD, 2003) e aos demais participantes como autores daquelas falas. Todavia, o elemento lexical intensificador “muita” (“muita coisa” – turno 2), parece indicar um estranhamento diante da possibilidade de análise crítica daqueles temas, ou, no mínimo, de retorno àquelas questões. Pauto-me por Bourdieu (1998 apud WOODWARD, 2003), ao afirmar que Felipe e Gabriel se posicionavam identitariamente, naquele momento, de acordo com o campo social no qual estavam inseridos. Os alunos estavam sendo convidados novamente a abordarem aquelas questões conflitantes, em um curso de idiomas, no qual, possivelmente eles não eram convocados a discutir tais questões.

A minha ação discursiva (MOITA LOPES, 2003b) no turno 4 parece indicar uma preocupação a respeito de como aqueles participantes poderiam estar sendo afetados (ARNOLD; BROWN, 1999) pela minha proposta. A ênfase no elemento lexical “experiências” e a subida de entonação no intensificador (turno 4) evidenciam esta ação, que visa a ratificação da relevância do conteúdo daquelas falas e realinhamento (RAJAGOPALAN, 2003) das identidades dos participantes daquela interação.

Assim como se deu no turno 1, a minha fala mais rápida no turno 6 (“vamos começar com um tema”) ocorre em um momento, no qual, as identidades (WOODWARD, 2003) dos participantes estão sendo discursivamente realinhadas (RAJAGOPALAN, 2003), como agentes na (co)construção de sentidos, de entendimentos (MILLER, 2010b). Visto que os alunos não estão em sala de aula aprendendo questões de ordem linguística, entendo que, conforme Rajagopalan (2003), no momento da interação em foco, estas identidades estão sendo realinhadas, renegociadas pelas ações discursivas.

Visto que estamos sempre (re)negociando identidades nas interações, entendo ainda que este processo se reflita no modo como as minhas identidades sociais de professora e pesquisadora eram construídas ao longo da interação, uma vez que eu não era mais a professora regente deles. Na microcena 1, percebo apenas um uso lexical explícito de tratamento (“Ah, professora. Eu acho que” – turno 7). Ainda assim, reconheço que outras pistas paralinguísticas ou escolhas discursivas podem estar relacionadas a esta renegociação, não somente das minhas identidades, mas também das identidades dos meus ex-alunos.

O modo cauteloso por meio do qual estas identidades estão sendo (re)negociadas se evidencia na descida de entonação no turno 6 (“↓vocês”) e na fala mais lenta durante a pergunta (“<Como vocês se sentem?>”). Pauto-me por Barcelos (2013), ao perceber que, por meio das minhas perguntas, no turno 6, relaciono as identidades destes aprendizes às suas emoções. Considerando que, no primeiro encontro, os alunos se construíam identitariamente,

por meio de suas narrativas (RIESSMAN, 1993), como sujeitos às práticas de poder associadas à língua-alvo, entendi que precisávamos discutir estas construções. Por isso, no turno 6, eu convido os participantes a se posicionarem novamente acerca deste tema.

Embora não estejamos interagindo em uma situação usual de ensino e aprendizagem, no turno 7, Gabriel faz uso de um elemento lexical de tratamento relacionado à minha identidade de professora e ratifica, por meio de seu turno, as considerações iniciais desta pesquisa, acerca de como os participantes concebiam questões hegemônicas associadas à língua inglesa. As repetições de sentido, pelos elementos lexicais (“é” e “↑sim” – turno 7) e a subida de entonação indicam que a construção identitária de Gabriel está, conforme aponta Barcelos (2013), associada, de alguma forma, à crença de que este poder não pode ser contestado.

No turno 8, Renan se alinha ao turno de Gabriel ao se posicionar diante do meu questionamento (turno 6). A sua fala mais rápida durante o elemento lexical de negação (“>Não dá pra<” - turno 8), pode indicar um cuidado com a possibilidade de um posicionamento distinto que eu pudesse, talvez, assumir. Contudo, a ênfase no item lexical posterior (“escapar” - turno 8), volta a indicar o posicionamento de Renan, que segue alinhado ao de Gabriel, no que se refere ao modo como estes participantes se constroem, de fato, como sujeitos ao poder relacionado por eles à língua-alvo (“[O inglês] está em todo lugar” – turno 8) no encontro anterior e novamente neste momento, poder este imposto aos não-falantes de inglês como L1.

No turno 11, Luísa também se alinha à perspectiva de Gabriel (turno 7), mas diferentemente de Renan, que concebe este poder sob uma perspectiva mais ampla, Luísa relaciona o poder da língua inglesa à questão local. O uso do elemento lexical “a gente” (“a gente ↑estar” – turno 11) pode indicar uma inclusão social (WOODWARD, 2003) dos participantes daquela interação. A ênfase no item lexical “estar” pode configurar o modo como estas identidades estão sendo relacionadas, por Luísa, à instituição na qual eles aprendem a língua-alvo, conforme sublinha Hall (2003). Assim como Canagarajah (2006) destaca, a língua inglesa reflete um histórico imperialista, de poder e dominação. Entendo que Luísa também se constrói como sujeita a esta dominação, por frequentar um curso de idiomas.

A minha ação discursiva no turno 12, parece uma tentativa de realinhamento das identidades (RAJAGOPALAN, 2003) dos participantes, o que envolve a inclusão e alinhamento da minha identidade de pesquisadora e investigadora às identidades do grupo participante (“a gente pode” – turno 12). Ainda que o faça em voz baixa, eu convoco os participantes a assumirem o mesmo papel social (WOODWARD, 2003) de investigadora que

eu estava assumindo naquele momento, uma posição diferente da que eles estavam assumindo até então. A subida de entonação no elemento lexical “agir” (“↑agir socialmente” – turno 12) e a ênfase no item “poder” (“uma forma de poder” – turno 12) parecem reforçar a proposta discursiva de questionamento.

Assim como Luísa, no turno 11, Gabriel faz uso de um elemento lexical que demarca lugar (“a gente que tá aqui” – turno 16), como forma de se realinhar ao seu posicionamento (turno 7) e possivelmente justificar uma impossibilidade de assumir o lugar para o qual os convoquei no turno 12. Pauto-me por Canagarajah (2015), ao afirmar que estas identidades se relacionam a afiliações locais. Acredito que Gabriel faz uso do item lexical “aqui” para se referir ao seu país, não somente ao curso, como fez Luísa, se construído identitariamente como um aluno brasileiro de língua inglesa, que, assim como os seus colegas, não pode intervir naquela realidade.

No turno 16, Gabriel utiliza a voz mais baixa e descida de entonação em elementos de sentido (“não tem”, “um dia” “↓recurso” – turno 16) que poderiam confrontar o meu turno (turno 12). Gabriel também se constrói como alguém que só poderá contestar este poder global (CANAGARAJAH, 2015) quando assumir uma identidade diferente da que ele assume no momento (“influyente”- turno 16). Porém, ele não acredita que isso seja possível naquela ocasião, ou por meio da aprendizagem da língua inglesa (“a gente conseguir estudar” – turno 16). De acordo com Barcelos (2013), entendo que a identidade de Gabriel, como aprendiz de língua inglesa, está sujeita a práticas sociais de poder, que afetam as suas crenças.

8.5.2 Microcena 2: “Você sempre vai influenciar alguma pessoa”

Neste trecho da interação, eu busco integrar os entendimentos dos alunos à reflexão acerca de suas ações locais, para que eles pudessem perceber outras possibilidades de construção da realidade social (MOITA LOPES, 2003b; BARCELOS, 2006b, 2007). Luísa cita um breve exemplo da sua própria história de vida (LINDE, 1993) para assumir o que parece ser um posicionamento diferente do que ela mesma e os demais participantes vinham assumindo até então. Contudo, Luísa abordará a possibilidade da influência por meio da aprendizagem de inglês para o empoderamento pessoal, sem maiores conexões com as questões sociais levantadas por mim inicialmente.

Tabela 14 – Microcena 2

20	M	É. Às vezes, a gente pensa que não pode fazer, mas a gente PODE e vai descobrir como. Às vezes, já está ↑até fazendo e não percebe, né?
21	L	Eu acho que <você pode estimular uma pessoa> que está em constante contato com você. Exemplo, meu irmão, ele não fazia nada e ele joga muito também. Aí, quando tem alguma coisa em inglês, porque o jogo é em <u>inglês</u> , ele me chamava <u>toda hora</u> : “ah, traduz aqui, traduz aqui”. Até que ele cansou e ele ↑tá fazendo um curso, entendeu?
22	M	Sim.
23	L	E, sei lá, se você <u>viajar</u> , ir pra algum lugar,
24	M	A influência, né?
25	L	É, você sempre vai INFLUENCIAR alguma pessoa. Uma pessoa que nunca se interessou por inglês, começa a querer <u>aprender</u> .

Fonte: A autora, 2018.

No meu turno (turno 20), retomo o modo como posiciono os participantes da interação, tentando ressignificar, por meio do meu discurso, as construções anteriores (“a gente PODE”, “já está ↑até fazendo” – turno 20). Acredito que esta seja também uma tentativa de reconstrução (CANAGARAJAH, 2015) do que os participantes concebem como “local”, dissociado de qualquer poder agentivo.

Luísa tenta se alinhar ao meu posicionamento, ao partilhar uma pequena experiência pessoal, para exemplificar que os participantes são capazes de afetar (ARNOLD, 2009) outros (“estimular”, INFLUENCIAR” – turnos 21 e 25) a partir da aprendizagem da língua inglesa. Luísa faz uso de avaliações encaixadas (LABOV, 1972) na sua pequena narrativa, tais como a ênfase e a repetição (“ele me chamava toda hora”: “ah, traduz aqui, traduz aqui” – turno 21). Todavia, percebo que a possibilidade de ação local ainda é, de certa forma, invisibilizada (“se você viajar, ir pra algum lugar” – turno 23).

8.5.3 Microcena 3: “*Vai ser a longo prazo*”

Neste momento da conversa, eu convido os meus ex-alunos a partilharem suas percepções acerca das nossas aulas. Novamente, o meu objetivo é que eles se percebam como capazes de contestar este poder associado à língua-alvo (CANAGARAJAH, 2015). Contudo, ainda que recordemos que eles se posicionavam criticamente em sala, eles não se sentem (ARNOLD; BROWN, 1999) empoderados, como veremos a seguir.

Tabela 15 – Microcena 3

26	M	Legal! Pode ser uma influência positiva. ↑E em relação as nossas aulas? Vocês perceberam que a gente sempre discutiu questões sociais em <u>sala</u> , utilizando a língua pra essa conscientização <u>crítica</u> . <Qual é a importância disso pra vocês?> Como vocês °se sentiam° ao discutir essas questões sociais, ao se posicionarem criticamente, utilizando a ↓língua inglesa?
27	T	((Participantes ficam em silêncio))
28	G	Eu não sei, professora, porque, <usar a língua>, em sala de aula, mas muita gente também não <u>sabe</u> , falar. Se, °por exemplo°, se numa <u>sala</u> com trinta, DEZ sabem falar e vinte não sabem, acho que não adiantaria. “↑Ah, mas os dez podem ajudar”. Mas vai <u>demorar</u> , vai ser a longo prazo. [Eu acho que ()]
29	L	[Ah, mas você] pode usar a internet. Se um gringo:: falar que o Brasil é “isso, isso, isso”. Tem como você ↑dar uma resposta.

Fonte: A autora, 2018.

No turno 26, por meio de um exemplo do cotidiano das nossas aulas, eu tento renegociar (HALL, 2003) o modo como aqueles participantes vinham se posicionando até então, como aprendizes da língua inglesa. A ênfase no elemento lexical “sala” (“discutiu questões sociais em sala” – turno 26) se contrasta em sentido à concepção do “local” no turno de Luísa (“gente ↑estar, é::, num curso” – turno 11). O meu questionamento a respeito de como estes participantes são afetados (ARNOLD, 2009) se repete nos turnos 6 e 26. No turno 6, me refiro à imposição das práticas de poder e no turno 26, abordo as nossas práticas de sala de aula, como possibilidades de resistência.

A resposta inicial dos participantes assume a forma de silêncio. Acredito que eu possa estar, de alguma forma, confrontando as construções identitárias (MOITA LOPES, 2003b) que estes estavam estabelecendo, por suas ações discursivas prévias (HALL, 2003). O uso da voz baixa e a descida de entonação (“°se sentiam°”, “↓língua inglesa” – turno 26), durante o meu questionamento, pode ser uma evidência disso.

Gabriel toma o turno (turno 28) para reafirmar a impossibilidade de contestação ao problematizar a questão do acesso à aprendizagem da língua inglesa (“mas muita gente também não sabe, falar” – turno 28). Gabriel associa a aprendizagem da língua à oralidade, um uso, ao qual, poucos têm acesso. Visto que aqueles participantes estavam inseridos em um curso de idiomas e tinham este acesso, acredito que Gabriel estava se referindo a uma questão social mais ampla, pois, conforme aponta Canagarajah (2015), as identidades daqueles participantes estavam relacionadas ao contexto sócio-histórico e cultural brasileiro. Consequentemente, Gabriel repete em seu turno uma naturalização de ordem discursiva

(FAIRCLOUGH, 1995; MOITA LOPES, 2003b), da nossa sociedade (“vai demorar, vai ser a longo prazo”).

No turno 29, Luísa parece tentar trazer outra significação a este uso (“usar a internet”, “↑dar uma resposta” – turno 29) na esfera individual, e não coletiva, como Gabriel. Contudo, acredito que isso não implica conscientização deste uso como uma forma de poder produtivo (JANKS, 2000).

8.5.4 Microcena 4: “A favor social”

Na interação a seguir, eu questiono novamente o posicionamento dos participantes. Desta vez, de modo mais direto, eu tento reposicionar (WOODWARD, 2003) os participantes como agentes desta aprendizagem. Assim como Luísa fez anteriormente (turno 21), Gabriel traz uma pequena narrativa (RIESSMAN, 1993; LINDE, 1993) do seu cotidiano familiar. Eu retomo ainda a problematização feita por Gabriel a respeito da questão do acesso.

Tabela 16 – Microcena 4

30	M	Sim. <Nós sabemos que a língua inglesa> ocupa um lugar <u>mundialmente</u> reconhecido como a língua franca, mas vocês, >por estarem aqui<, são corresponsáveis por essa aprendizagem. Mas, vocês acham que partilham desse poder, ou <u>não</u> ? Como vocês se sentem?
31	F	Bem.
32	M	Bem? Acham que estão fazendo <u>parte</u> disso? Desse poder?
33	L	°Sim°.
34	M	Gabriel?
35	G	Eu acho que [↓sim].
36	L	[Eu] tô pensando aqui e viajando.
37	M	Renan? Como você se sente?
38	R	Eu acho que isso é positivo.
39	G	>Você pode até compartilhar< certas coisas com, com, a sua família. Por exemplo, eu em lembro que, ano passado, eu ensinei pra minha irmã:: o significado da palavra <i>behavior</i> . Quando ela teve um dever na escola, ela <u>lembrou</u> que eu tinha falado essa palavra pra ela. Eu acho ↑legal que a gente pode compartilhar o que a gente aprende °aqui°.
40	M	Isso aí. O Gabriel tocou anteriormente num <ponto interessante>. Se nem todos tem acesso a essa <u>língua</u> , o que fazer desta posição privilegiada que a gente ocupa? Porque, não sei se vocês repararam, mas vocês são falantes <u>competentes</u> da língua inglesa. ↑Já são. Então, o que fazer com isso?
41	R	Usar a nosso favor.
42	G	A favor <u>social</u> , também né? Todo o conhecimento:: tem que ser compartilhado.

43	L	É, social.
----	---	------------

Fonte: A autora, 2018.

No turno 30, eu tento, mais uma vez, convocar aqueles sujeitos sociais para assumir posicionamentos outros, a fim de que pudessem construir suas identidades (RAJAGOPALAN, 2003), por meio de outras bases discursivas (HALL, 2003; MOITA LOPES, 2003b). Neste momento, eu aciono a participação dos meus ex-alunos, por meio do elemento lexical “vocês” (“mas vocês”- turno 30), em vez de fazer uso de itens de tratamento coletivo (“nós”, “a gente”), reforçando, possivelmente, uma tentativa maior de direcionamento. O “local” (“>por estarem aqui<” - turno 30) é novamente retomado. Embora o faça em fala mais rápida, ainda visível à ressignificação deste lugar, enquanto ambiente (curso de idiomas), mas também como território (nacional).

Nos turnos 31 e 32, os participantes finalmente trazem impressões afetivas (ARNOLD; BROWN, 1999). Porém, considerando os posicionamentos anteriores, esta pode ser uma tentativa de adaptação (RAJAGOPALAN, 2003) ao que seria uma resposta desejável naquele momento, um alinhamento ao meu posicionamento (“são corresponsáveis” – turno 30). A voz mais baixa (“ °Sim° ” – turno 33) de Luísa e a descida de entonação na resposta de Gabriel (“Eu acho que [↓sim]”. – turno 35), podem evidenciar isto. Novamente, parece que os participantes não conseguem relacionar esta aprendizagem ao poder local (“[Eu] tô pensando aqui e viajando” – turno 36).

No turno 39, Gabriel faz uso de uma pequena narrativa pessoal para fazer sentido das suas experiências como aprendiz de língua inglesa (RIESSMAN, 1993). Entendo que esta história é também uma tentativa de negociação social (LINDE, 1993) naquela interação, considerando a minha intenção como falante, na pergunta proposta, e o que eu possivelmente esperava como resposta dos participantes. Gabriel faz uso de avaliações encaixadas (LABOV, 1972), como o alongamento de vogal (“minha irmã:” – turno 39), repetição dos elementos lexicais “ela” (“ela teve um dever na escola, ela lembrou” – turno 39) e subida de entonação (“Eu acho ↑legal” – turno 39).

Todavia, assim como ocorreu na história de Luísa, a possibilidade de ação local ainda é limitada, no relato de Gabriel, aos espaços residenciais, ao saber linguístico (tradução, significado). Gabriel concebe a aprendizagem local sob uma perspectiva mais positiva (“compartilhar o que a gente aprende °aqui°” – turno 39), mas ainda distante da proposta pelo meu questionamento.

Quando eu retomo, no turno 40, a problematização feita por Gabriel acerca do acesso, percebo que a minha intenção discursiva se mantém, pois, continuo tentando dar um outro sentido às posições que os participantes assumiam no decorrer das interações (“posição privilegiada”, “falantes competentes” – turno 40). Pauto-me por Walsh (2005), ao entender que estes usos lexicais e a subida de entonação (“↑Já são”) podem configurar uma tentativa de reconstrução destas identidades locais por meio de um engajamento reflexivo.

A minha pergunta ao final do turno 40 (“o que fazer com isso?”) parece uma tentativa de reconstrução discursiva do turno de Gabriel (“A gente não PODE fazer nada” – turno 16). No turno 42, Gabriel começa a ampliar as possibilidades de ação a partir da aprendizagem da língua. Ainda assim, parece que ele ainda se refere ao saber puramente linguístico, como se deu em seus turnos anteriores (“compartilhar o que a gente aprende °aqui°” – turno 39).

8.6 Repensando a origem das crenças

Nas interações seguintes, proponho uma reflexão acerca do conceito e origem de crenças. Algumas concepções anteriormente relacionadas pelos participantes ao ensino de língua inglesa na escola regular e no curso de idiomas são investigadas.

8.6.1 Microcena 5: “Todos nós temos crenças”

Neste trecho da interação, retorno às microcenas e convido os meus ex-alunos a refletirem sobre a origem de crenças. Para isso, utilizo a definição de Barcelos (2006b, p.151) e peço para que os alunos também partilhem suas concepções a respeito do tema. Quando os participantes são questionados acerca da origem de uma das crenças, eles relacionam suas percepções à experiência (BARCELOS, 2006b, 2008).

Tabela 17 – Microcena 5

44	M	É verdade. Vamos voltar aos temas das microcenas. Eu percebi algumas <u>crenças</u> ↓nelas e eu gostaria que a gente <u>pensasse</u> um pouquinho:: >sobre a origem dessas crenças<. Eu, eu trouxe uma definição da autora Ana Maria Barcelos, de um artigo, do ano de 2006, p.151. Ela é uma pesquisadora e têm diversos trabalhos sobre crenças e ensino de línguas. Renan, você pode ler, por gentileza?
45	R	Sim. “Entendo crenças como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências, resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação”.
46	M	Obrigada, Renan. Então, o que vocês ↓entenderam?
47	F	É tipo um modo de pensar?
48	L	É. Crença é o que a gente:: >acredita, né<?
49	M	Gabriel e Renan, o que vocês acham?
50	G	É por aí. ((risos))
51	R	Eu acho que tem a ver com °isso° mesmo, com o que nós acreditamos. Todos <u>nós</u> temos crenças.
52	M	Com certeza. E qual é a origem dessas crenças? É, talvez nós não tenhamos as respostas, mas vamos pensar ↓juntos, né? Por exemplo, <u>Felipe</u> fala na microcena 3: “Você tem que aprender inglês pra ter um emprego bom”. É mesmo <u>assim</u> ?
53	L	Então, isso é uma coisa que a sociedade te impõe. >Ter cada vez mais cursos< e tal. Se você não tiver, parece que ↑você vai ficando pra <u>trás</u> .
54	G	CARA, se você não tiver inglês hoje você ta ferrado, [a concorrência tá] ()
55	R	[Tipo, é o mínimo]
56	G	Isso ↑aí.
57	M	Mas é garantia para conseguir um <u>bom</u> emprego?
58	G	Não, realmente.
59	L	A sociedade ta muito desigual. <Olha a quantidade> de:: desempregados. É triste mesmo e a °gente tenta° se preparar, mas as exigências estão sempre <u>LÁ</u> em cima.
60	M	Felipe?
61	F	Não. >É que é isso mesmo, cara<. Tipo assim, °eu sou o° empregador. Tem dois candidatos, um tem inglês e o outro <u>não tem</u> , quem eu vou contratar? Mas é que nem a Luísa ↓falou, tá tudo desigual, não basta o::, o inglês pra garantir.

Fonte: A autora, 2018.

No turno 44, eu peço para que os participantes reflitam sobre a origem de crenças, pois, conforme Barcelos (2006b, p.148) sublinha, estes alunos são sujeitos capazes de analisar as crenças a respeito da aprendizagem de línguas. Contudo, o meu objetivo não é configurá-los como autores destas crenças (“algumas crenças °nelas””, “a origem dessas crenças” – turno 44), visto que elas também são construções sociais (BARCELOS, 2001, 2004). Acredito que a descida de entonação (“↓nelas” – turno 44) e a aceleração do meu ritmo de fala (“>sobre a origem dessas crenças<” - turno 44) podem indicar tal cuidado ao tratar do tema.

Embora eu utilize uma definição acerca do assunto, que possa auxiliá-los no processo reflexivo, eu convoco os alunos a participarem ativamente na (co)construção de entendimentos (MILLER, 2010b). No turno 51, Renan se alinha ao posicionamento de Luísa, ao fazer uso de inclusão social dos participantes (WOODWARD, 2003) na questão abordada (“Todos nós temos crenças” - turno 51).

No turno 52, a minha proposta, no sentido de buscar novos entendimentos, junto com os participantes (MILLER et al., 2008), se reafirma, não como busca por respostas (“talvez nós não tenhamos as respostas” – turno 52) ou mudanças, mas pelo desenvolvimento mútuo e qualidade de vida que este processo reflexivo possibilitaria, como um engajamento para uma prática contínua.

Quando questionados a respeito da crença na microcena 3, os participantes recorrem a questões da vida cotidiana. No turno 53, Luísa afirma que a crença é fruto do social (“a sociedade te impõe”). Nos turnos 54 e 55, Gabriel e Renan se alinham ao turno de Luísa (“↑você vai ficando pra trás” - turno 53). Embora Luísa utilize um elemento lexical de tratamento, diferente dos mais usados anteriormente (“a gente”, “nós”), parece que a participante ainda se constrói e posiciona (WOODWARD, 2003) os demais participantes como sujeitos às imposições sociais. Tal imposição parece se evidenciar na subida de entonação (“↑você” – turno 53), ao passo que o posicionamento dos participantes, na concepção de Luísa, pode se evidenciar no uso da fala mais baixa (“o gente tenta” – turno 59).

Quando eu trago um novo questionamento a respeito daquela crença (turno 57), Luísa (“ta muito desigual”, “LÁ em cima” - turno 59) e Felipe (“o eu sou o empregador” – turno 61) compreendem a questão como resultante de um processo social. Pauto-me por Barcelos (2008, 2013), ao perceber que, estas construções da realidade afetam as identidades destes alunos. Ainda que os relatos de cunho exemplificativo de Luísa e Felipe (turnos 59 e 61) não tenham sido propriamente vivenciados por eles, os exemplos integram o modo como eles fazem sentido, interpretam a realidade (BARCELOS, 2006b).

8.6.2 Microcena 6: “Tá muito ligado à nossa realidade”

Na microcena seguinte, os participantes são convocados a refletir sobre uma crença comum, relacionada à aprendizagem de língua inglesa. Esta crença aparece nas microcenas geradas a partir da primeira conversa com o grupo. Os posicionamentos dos participantes

seguem alinhados às concepções apresentadas nas microcenas do encontro inicial. Porém, Gabriel contemplará uma perspectiva que, talvez, não tenha sido contemplada em seu discurso anterior (primeiro encontro), a respeito da origem destas crenças, relação que os participantes já começam a estabelecer na microcena 5 (deste encontro).

Tabela 18 – Microcena 6

62	M	↓ Verdade. E, e outra questão, outra <u>crença</u> que nós poderíamos discutir é sobre o ensino de inglês nas escolas e no curso de idiomas. Por exemplo, na escola só se aprende o verbo <i>to be</i> e no curso é diferente. Será que dá pra generalizar assim?
63	R	Eu acho que no curso a gente aprende a <u>falar</u> realmente, o que a gente não aprende na escola, que >é mais voltado pra gramática< e tal.
64	G	É. ↑ Há uma diferença, sim. O:: objetivo não é o mesmo, né?
65	M	Sim. Mas, por exemplo, Felipe relatou que, na escola dele tinha ensino da oralidade, ↑ já na de Renan, que também era <u>particular</u> , ele disse que não tinha. A Luísa estudou num curso particular, mas ela não se sentia motivada a aprender inglês e:: Gabriel estudava num público e <u>sentia</u> . O que a gente pode refletir a partir disso?
66	L	Sei lá. Acho que é muito relativo, né? Como a pessoa se sente [°naquele lugar°].
67	F	[É. Tipo, LÁ na] sala tinha essa parte, sim ().
68	M	Sim, porque essa crença é muito comum, né? Que a pessoa só <u>vai</u> aprender inglês no curso privado. <Essa dicotomia> escola regular, curso de idiomas, público e privado.
69	G	Professora, eu acho que essas crenças são comuns porque <elas fazem parte da realidade que a gente vive>, entende? Tá muito ligado:: a nossa realidade, aqui no Brasil.

Acredito que a minha ação discursiva no turno 62, ao pedir para que os participantes repensassem aquela crença, tornava conflituoso (BARCELOS, 2013) o modo como aqueles participantes se posicionariam. Alinho-me a Hall (2003) ao afirmar que aquelas identidades também estavam sendo construídas a partir de uma relação institucional, pois, eles eram alunos e estavam em um curso de idiomas. Para que eles pudessem se engajar nesta reflexão, eu teria que, possivelmente, renegociar esta construção, a fim de que eles pudessem se posicionar como alunos de um curso de idiomas, também capazes de problematizar questões relacionadas às suas próprias identidades de aprendizes, como críticos, conscientes desta multiplicidade (HALL, 2003; MOITA LOPES, 2003b).

No turno 63, Renan expressa concepções (“a gente aprende a falar”) associadas ao modo como ele se constrói como aluno de um curso de idiomas, assim como ocorreu no primeiro encontro. O alinhamento de Gabriel ao posicionamento de Renan (“↑ Há uma

diferença” – turno 64), com subida de turno no item lexical “Há”, pode indicar que o posicionamento de Gabriel não é diferente do que ele assumiu no encontro inicial.

Ao utilizar os exemplos do cotidiano de ensino e aprendizagem relatados anteriormente pelos próprios participantes (turno 65), parece que eu tento, de fato, renegociar esta construção (“O que a gente pode refletir a partir disso?” – turno 65). Além disso, eu relembro o modo como eles eram afetados (ARNOLD; BROWN, 1999) por aqueles processos (“não se sentia motivada” – turno 65), tentando estabelecer, conforme Barcelos (2006b, 2008, 2013), relações entre afeto, crenças e identidades destes aprendizes de língua inglesa.

No turno 66, Luísa concebe esta proposta reflexiva a partir do afeto (“Como a pessoa se sente”). Entendo que o tom de voz mais baixo pode indicar um certo conflito, diante da tarefa de repensar aquela crença, a partir da sua própria experiência e a dos seus colegas. A diferença entre os espaços de aprendizagem, tão demarcada no primeiro encontro, parecia estar sendo, de alguma forma, abalada (“naquele lugar” - turno 66).

No turno 69, Gabriel retoma a relação feita pelos participantes na microcena 5, entre crenças e questões sociais. Embora não haja uma problematização mais profunda, parece que os participantes começam a fazer um movimento reflexivo (“Tá muito ligado:: a nossa realidade” – turno 69), no que se refere a crenças, diferente do que fizeram no início desta conversa, quando abordamos questões de poder.

8.6.3 Microcena 7: “Que oposição é esta?”

Nesta parte da interação, eu peço para que Gabriel comente uma afirmação feita no turno 100 (da conversa inicial), relacionada às suas experiências de aprendizagem na escola regular e no curso de idiomas. Naquele momento, Gabriel relatou que não era afetado pelas experiências na escola regular, porque frequentava um curso de idiomas.

Tabela 19 – Microcena 7

70	M	Eu vou aproveitar esse seu gancho, Gabriel, e <pedir pra você comentar> um pouco essa frase sua: “Frustração <u>não</u> , eu já fazia o curso”. Que oposição é esta que você faz?
71	G	Ah, não ↑sei. Acho que o:: inglês fazia mais sentido °no curso°, porque lá eu conseguia ver a diferença, pro que era >ensinado na escola e tal<. Eu conseguia

		ver que o inglês era muito mais que aquilo, <u>sabe</u> ?
72	M	Entendi. Você faz deslocamentos, ↓ né, colocações muito interessantes, aliás, todos vocês. No turno:: 102, Gabriel <u>fala</u> de um ensino de inglês que não é pra vida. No 94 e 98, ele fala que os professores são desperdiçados e ficam <u>presos</u> ao currículo mínimo. De onde você acredita que vêm essas concepções, Gabriel?
73	G	Eu acredito que isso tava muito ligado ao que a gente vivia em <u>sala</u> , mesmo. A gente via que °eles° queriam fazer mais, mas eles tinham que seguir o que estava::
74	L	Na matéria [ali].
75	G	[Isso]. Aquilo já estava como que fechado, eles <u>tinham</u> que seguir o conteúdo e aquilo se repetia, se repetia todos os anos. Eu acho que se dependesse deles, né? <não seria assim>. E o que a gente via, parecia que não teria utilidade ↓depois, principalmente comparando com o que a gente aprendia no curso.

Fonte: A autora, 2018.

Ao ser convidado por mim a repensar aquela oposição, Gabriel mantém as concepções apresentadas na conversa inicial (“eu conseguia ver a diferença” – turno 71), acerca dos locais de aprendizagem de língua inglesa. Ele se constrói como um aluno de inglês mais capaz, a partir de sua experiência no curso de idiomas. A relação entre o modo como estas identidades são construídas e as experiências nestas instituições de aprendizagem específicas (WOODWARD, 2003; HALL, 2003) parece evidente. Entendo que Gabriel afirma não se sentir frustrado devido a esta relação.

Notei ainda que, nas interações do primeiro encontro, os meus alunos geralmente diminuía o volume da fala quando expressavam concepções que poderiam me afetar de alguma forma. No turno 71, acredito que Gabriel utilize o tom de voz mais baixo (“no curso”), possivelmente, devido à necessidade de um movimento reflexivo, o qual, embora não implique mudança de concepção, requer um olhar mais analítico em relação à própria fala.

No turno 73, Gabriel novamente relaciona as concepções expressas no primeiro encontro (“ficam presos ao currículo mínimo” – turno 72) às suas experiências em sala de aula. Pauto-me por Canagarajah (2015), Barcelos (2006b, 2008) e Linde (1993), ao entender que as histórias de aprendizagem destes participantes afetam o modo como eles constroem suas identidades e avaliam estas experiências (“aquilo se repetia”, “não teria utilidade ↓depois”, – turno 75).

8.7 Outras óticas: aprofundando entendimentos

Nas interações a seguir, retomo questões relacionadas à origem de crenças e proponho uma reflexão a respeito da naturalização de concepções ligadas à língua-alvo.

8.7.1 Microcena 8: *“Depende muito do que o aluno vai fazer”*

Neste momento, eu faço um questionamento acerca das generalizações relacionadas ao ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola regular e no curso de idiomas. Luísa e Felipe começam a repensar a questão, a partir de uma perspectiva de ação do aluno e das singularidades de cada espaço de aprendizagem.

Tabela 20 – Microcena 8

76	M	Então, eu volto:: ao meu questionamento anterior. Qual é a origem dessas crenças e dá pra generalizar o ensino de inglês na <u>escola</u> e no curso?
77	L	Não, >não dá<. Cada escola, cada curso vai ser de um jeito, né? Como no exemplo que você deu da escola de Felipe e até do curso que eu fazia.
78	F	Não adianta também você <u>só</u> reclamar do ensino e <não fazer a sua parte>.
79	L	É. Depende muito do que o aluno vai fazer com o que ele aprendeu, porque pode ter o ↑melhor ensino do mundo, se ele não fizer NADA com aquilo, não vai valer de nada, também.

Fonte: A autora, 2018.

No turno 77, Luísa percebe que a experiência de aprendizagem de Felipe, na escola regular e a sua própria, no curso de idiomas anterior, pode servir como ponto de partida para um olhar mais analítico no que tange as generalizações. No turno 79, Luísa se alinha a Felipe, para abordar a questão a partir de uma perspectiva não contemplada anteriormente, em seus turnos (no primeiro encontro) ou mesmo no início desta conversa. No turno 79, Luísa, aos poucos, problematiza a impossibilidade de ação (“Depende muito do que o aluno vai fazer”) naturalizada por estes participantes em turnos anteriores (“A gente não PODE fazer nada” – turno 16). Acredito que isto não implique mudança de ação ou concepção dos participantes, mas o início de um engajamento reflexivo mais profundo, essencial para aquela busca por entendimentos (MILLER, 2010b).

8.7.2 Microcena 9: “A gente aceita”

Na microcena a seguir, eu aproveito as colocações de Felipe e Luísa (turnos 78 e 79) para tentar aprofundar entendimentos, junto com os participantes (MILLER et al., 2008), acerca de como as naturalizações destas construções discursivas (MOITA LOPES, 2003b) podem afetar crenças e identidades (BARCELOS, 2013). Gabriel tece considerações que refletem uma visão mais crítica em relação ao assunto abordado.

Tabela 21 – Microcena 9

80	M	Exato. E essas <u>concepções</u> ? Porque elas são tão comuns, né? Tão <u>naturalizadas</u> , que parece que nós somos os autores delas, mas ↑somos realmente?
81	G	Professora, eu acho que:: a gente acaba se conformando com as coisas >do jeito que são mesmo< e não, e não se pergunta como a gente tá fazendo aqui. A questão do ensino do inglês, a gente acaba repetindo porque se conforma e eu acho que isso tá ligado, ↓né, <tá relacionado> à desigualdade [do nosso país].
82	R	[É porque o] próprio ensino de inglês <u>no</u> curso, <se você for pensar bem>, não é pra todos, não é todo mundo que tem acesso e a::, a maioria dos cursos são particulares.
83	M	É um negócio muito lucrativo. Vocês falaram sobre isso no nosso encontro anterior, >a questão comercial<. Eu também me lembro de um artigo da Barcelos que falava sobre esse assunto.
84	L	Virou <u>comércio</u> mesmo. E ainda mais que::, que lugar a pessoa procura quando quer aprender inglês?
85	G	↑Pois é. A gente tá acostumado a viver °assim°, como as coisas <u>são</u> e a gente aceita, cara!

Fonte: A autora, 2018.

No turno 81, parece que Gabriel, ao responder ao meu questionamento, retoma a relação que estabelece entre crenças e a questão social, feita no turno 69 (“Tá muito ligado:: a nossa realidade”). Ele também começa a problematizar o tema ‘desigualdade’, iniciado por ele no turno 28 (“mas muita gente também não sabe”), sem maiores reflexões naquele momento. Acredito que Gabriel esteja começando a refletir sobre a sua prática (“não se pergunta como a gente tá fazendo aqui” – turno 81), a entender a necessidade do que aponta Moita Lopes (2003a), quanto a questionarmos valores hegemônicos, que afetam nossas identidades.

Noto ainda que, apesar do meu questionamento no turno 80, os participantes não se posicionam como autores destas concepções, considerando as relações que eles estabelecem entre tais concepções e o contexto social (“<elas fazem parte da realidade que a gente vive>”

– turno 69) e como eles percebem esta relação (“a gente acaba repetindo” – turno 81). Parece que Gabriel começa a se posicionar como alguém capaz de repensar os seus papéis sociais (WOODWARD, 2003) e a impossibilidade de constituição de poder local (“porque se conforma” – turno 81).

No turno 82, Renan também retoma o que foi dito por Gabriel inicialmente (“mas muita gente também não sabe, falar” – turno 28). Porém, parece que, desta vez, ele o faz de um ponto de vista crítico, associando esta falta de acesso à desigualdade social. No turno 84, Luísa aborda a questão comercial, como já havia feito no primeiro encontro, o que evidencia que, embora os participantes estejam inseridos no contexto de um curso de idiomas, desde o primeiro encontro, eles não se distanciaram destes questionamentos, ainda que uma reflexão mais profunda fosse necessária.

No turno 85, Gabriel concebe estas naturalizações como parte da realidade (“A gente tá acostumado”). Contudo, acredito que a sua ação discursiva (HALL, 2003) no turno 85 (“e a gente aceita, cara!”) posiciona a si mesmo e aos outros participantes como conscientes deste processo, um movimento reflexivo que não ocorreu, por exemplo, no início desta conversa. Alinho-me a Allwright e Hanks (2009), quando os autores delineiam que os aprendizes são capazes de tomar suas próprias decisões e se desenvolverem a seu próprio modo, em um ambiente de ajuda mútua.

8.8 A construção dos puzzles dos participantes: inquietações do grupo

Nas interações seguintes, os participantes começam a refletir sobre suas inquietações, a fim de construírem seus próprios *puzzles*, como agentes da busca pelo entendimento (ALLWRIGHT, 2013).

8.8.1 Microcena 10: “Nossas questões?”

Neste momento, convido os meus ex-alunos a refletirem sobre as suas próprias questões, a fim de que possam começar a construir os seus porquês, questões que, conforme Miller et al. (2008, p.153), “girem em torno dos interesses do grupo”. Para engajá-los ainda

mais nesta busca reflexiva, fazemos a leitura de um trecho de Miller et al. (2008). Inicialmente, o grupo participante acha a proposta desafiadora.

Tabela 22 – Microcena 10

86	M	↑Não necessariamente aceita, porque vocês, é::, durante as falas de vocês, >no outro encontro< fazem desconstruções, várias avaliações, relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Então será que, como o Gabriel ↓falou: “não dá pra fazer nada”? Na Prática Exploratória, a gente trabalha juntos pra entender, não para <u>mudar</u> e é isso que a gente tá tentando fazer nesse encontro. Eu vou pedir, convidar vocês, <aproveitando o que nós discutimos> até agora, que vocês parem pra pensar nas questões de vocês, nos seus <i>puzzles</i> .
87	L	Nossas questões?
88	M	Isso. Quais são os questionamentos de vocês? Os <u>porquês</u> de vocês? Vocês <podem usar os assuntos> que nós abordamos nesses encontros, ou ↓não. São questões relacionadas à ↑vida de vocês, dentro e fora de sala de aula. Porque nós somos investigadores da nossa <u>prática</u> e:: é como o Gabriel falou, precisamos questionar.
89	F	Pensar num porquê?
90	M	Isso. Mas antes, eu:: vou pedir pra Luísa ler um trecho da página 147, do texto que Miller, Cunha, Moraes Bezerra e outras autoras desenvolveram <sobre a Prática Exploratória>, no ano de 2008. Tá marcado de amarelo. Você poder ler pra gente, Luísa?
91	L	Sim. Aqui né?
	M	Isso.
	L	“Na Prática Exploratória, os ‘praticantes’ – alunos e professores [...] são considerados os ‘agentes’, da busca pelo entendimento. Este trabalho leva os participantes da situação a ficarem mais atentos, aguçando o olhar o ouvir e o sentir do que acontece enquanto está acontecendo. Leva-os a refletir mais intensamente com os co-participantes dentro e fora das situações vivenciadas. Nesse processo, questões da vida da vida de sala de aula e fora dela vêm à tona e praticantes podem agir para entendê-las em profundidade”.
92	M	Obrigada, Luísa. Alguém quer comentar <alguma coisa>, relacionar ao que a gente ta ↓fazendo.
93	L	Eu to:: pensando num monte de °coisa aqui°, na <u>pergunta</u> .
94	M	Vamos fazer o seguinte, vamos PENSAR nas perguntas e >depois a gente< relaciona ao que a gente leu e <u>tá</u> pensando.
95	R	↓Difícil, heim.
96	G	É só <u>uma</u> pergunta?
97	M	É. Pode ser uma só, quem quiser fazer mais >também pode<.
98	F	Não sei professora. ((risos))

Fonte: A autora, 2018.

No turno 86, ao relacionar a nossa ação, naquele momento, à Prática Exploratória, convoco os participantes a se construírem como “sujeitos agentes” (MILLER, 2010a, p.121). Entendo ainda este momento, com base no que diz Walsh (2013), quanto à perspectiva

decolonial, da prática pensada a partir das realidades e histórias daqueles que estão sujeitos aos processos da colonialidade. Pauto-me ainda por Allwright (2013) ao entender que, de fato, esta busca por entendimentos locais configura-se uma poderosa força na vida destes participantes.

Ainda no turno 86, eu trago para o foco reflexivo o que foi colocado inicialmente por Gabriel (“A gente não PODE fazer nada” – turno 16) e contraponho, de certa forma, à relevância do que eles fizeram anteriormente (“fazem desconstruções, várias avaliações” – turno 86) e do que nós estávamos fazendo (“a gente trabalha juntos pra entender”, “tá tentando fazer nesse encontro” – turno 86). Nos turnos 87 e 89, Luísa e Felipe parecem achar complexa a ideia de pensar nos seus porquês. Evidentemente, esta não era uma proposta comum naquele contexto de ensino e aprendizagem em que estavam inseridos.

No turno 88, eu também relaciono outro turno de Gabriel (“e não se pergunta” – turno 81) à nossa prática naquele momento. Entendo que o movimento reflexivo do grupo participante estava sendo aprofundado aos poucos, mas este momento era crucial, para que os participantes pudessem relacionar o que foi abordado nos encontros ou outras questões de interesse à vida deles, aos *puzzles* deles e não aos meus. Já que eu havia feito tantos questionamentos, era hora de ouvir os deles, pois assim como sublinha Hanks (2015, p.118), os aprendizes não somente investigam questões dos seus professores, mas são encorajados a “formular as suas próprias questões” e investigá-las.

No turno 90, eu integro este processo reflexivo à leitura de um trecho do texto “Prática Exploratória: questões e desafios” de Miller et al. (2008, p.147), leitura esta feita por Luísa. Nos turnos 93 a 98, os participantes ainda encontram dificuldades para construir seus *puzzles*. Contudo, isto não significa que eles não estejam engajados no processo reflexivo (“to: pensando num monte de °coisa aqui°” – turno 93).

8.8.2 Microcena 11: “Por que tem tanta desigualdade?”

Nesta parte da interação, os participantes compartilham os seus *puzzles* iniciais. Coaduno-me a Allwright e Hanks (2009), quando estes autores destacam que os aprendizes são capazes de levar o ensino e aprendizagem a sério e que, ao se envolverem como investigadores, estão questionando papéis impostos a eles, estão também resistindo às “orientações tecnicistas” (ALLWRIGHT; MILLER, 2012), tão comuns em contextos como

este, no qual os participantes estão inseridos. Os *puzzles* dos participantes se relacionam aos assuntos abordados neste encontro e também no encontro anterior.

Tabela 23 – Microcena 11

99	M	Observem de novo <os temas das microcenar>. De repente, pode ajudar. Tentem relacionar à <u>vida</u> de vocês. Por exemplo: “Por que eu estou em um curso de inglês?” Quem quiser, pode usar um papel para ↓escrever.
100	L	Difícil mesmo >pensar assim< numa pergunta.
101	G	Nós conseguimos. Vamos <u>lá</u> .
102	M	É. Vocês já falaram sobre tanta coisa relevante.
103	L	É, ↑então.
104	M	Vamos ouvir a Luísa. FALA, Luísa.
105	L	Não sei. Acho que seria:: por que eu gosto mais de aprender inglês <u>aqui</u> , >em comparação com o outro curso< e a escola? Ficou muito grande! ((risos))
106	M	Não. Tá ótimo! Depois eu vou querer saber por que <vocês <u>pensaram</u> nessas perguntas>. E você, Felipe?
107	F	Eu? Eu acho que, poderia ser, tipo: Por que >eu tenho que aprender< inglês?
108	M	Acha ou tem certeza? ((risos))
109	F	((risos))
110	M	E Renan? No que você tá pensando?
111	R	Pode ser duas?
112	T	((risos))
113	M	Pode. Com certeza. Vamos <u>ouvir</u> o Renan.
114	R	É::, Por que a língua inglesa é encarada como superior? E aí <eu vou voltar na generalização>, mas por que que eu aprendo um inglês <u>tão básico</u> na escola?
115	M	Legal. Vocês estão relacionando os <u>porquês</u> à ↑vida de vocês. E você, Gabriel?
116	G	Professora, °não é° pergunta pessoal, não.
117	M	Mas <u>faz</u> assim mesmo, não tem problema.
118	G	Por que tem tanta desigualdade no nosso país?

Fonte: A autora, 2018.

No turno 99, eu peço para que os meus ex-alunos relacionem os *puzzles* à vida deles. Apesar da dificuldade inicial, Luísa compartilha o seu questionamento. No turno 105, percebo que Luísa, ao construir o seu *puzzle*, relembra as suas experiências de aprendizagem relatadas na primeira conversa, retomadas também neste encontro. Luísa questiona a razão de associar o afeto (ARNOLD; BROWN, 1999) à sua experiência local (“gosto mais de aprender inglês aqui” – turno 105) de aprendizagem.

O questionamento de Felipe, no turno 107, também está relacionado, como veremos a seguir, às experiências do aluno em um país estrangeiro, relatadas por ele na microcena 12 do primeiro encontro. A necessidade de falar a língua-alvo em um país estrangeiro foi o que motivou o aluno a frequentar um curso de idiomas. Contudo, esta necessidade antes

compreendida pelo aluno apenas como uma obrigação, agora se torna alvo de inquietação e investigação.

Renan também traz questionamentos, no turno 114, que estão relacionados ao que discutimos no encontro anterior e no início deste encontro. Entendo que o *puzzle* de Renan reflete o que diz Canagarajah (2015) quanto à possibilidade de contestação e reconstrução do poder da língua inglesa, nas relações com a língua e a cultura local. Possibilidade esta que não havia sido contemplada nas interações iniciais desta conversa. As experiências de ensino e aprendizagem de Renan, na escola regular também se tornam fonte de investigação.

No turno 118, Gabriel relaciona o seu porquê à questão da desigualdade, abordada por ele em turnos anteriores. Acredito que estas inquietações façam parte de um movimento reflexivo, que vem se aprofundando aos poucos, durante esta conversa, que também compreendo como uma prática antitecnicista (ALLWRIGHT; MILLER, 2012, p.106), por meio da qual, relações de poder “sócio-históricamente construídas na sala de aula e na sociedade” podem ser ressignificadas.

8.8.3 Microcena 12: “Tudo isso se reflete na [...] educação”

Neste momento, os participantes expressam as inquietações por trás dos seus porquês. Os temas abordados no encontro anterior e nesta conversa são retomados pelo grupo. Pautome por Miller e Moraes Bezerra (2004, p.5), ao entender que estes aprendizes começam a se construir como agentes capazes de expressar e avaliar “entendimentos pessoais e/ou coletivos de forma reflexiva”.

Tabela 24 – Microcena 12

119	M	Sim. É verdade. Agora, por que vocês pensaram <u>nessas</u> perguntas? O objetivo não é >achar as repostas< agora, só comentar ↓mesmo.
120	L	No meu caso, eu não conseguia aprender inglês no outro curso que eu fazia, não conseguia <u>gostar</u> , nem na escola também °e isso° era muito forte.
121	M	É. Você contou isso da outra vez.
122	F	E se você tivesse desistido, [↑já pensou?]
123	L	[É. Não esta]ria aqui hoje.
124	M	Sim. E você, Felipe?
125	F	Tipo, tem <a ver um pouco> com o que a gente falou, né? Parece que é obrigatório, hoje em dia, a gente <u>saber</u> inglês. No caso da viagem que eu fiz,

		que eu não sabia <u>falar</u> inglês e tudo. >Eu vi isso também<. Não só lá como aqui, né? A forma como o inglês (entra) nas nossas vidas, tá na mídia, no:: entretenimento, tá até num RÓTULO de xampu. ((risos))
126	T	((risos))
127	M	É verdade! Gabriel fala um pouquinho da sua pergunta.
128	G	Ah, eu não sei. É que a injustiça que a gente vive::, a desigualdade, tudo isso se reflete <na forma como a educação> <u>está</u> hoje, na falta de verba. Não só a educação, né? A saúde e ↓todos os setores. E acaba que a gente vai ficando sem perspectiva, vai, vai se conformando >como a gente falou<.
129	M	É, não pode. Por isso é tão importante <u>refletir</u> sobre esses processos. E você, Renan?
130	R	Bem, a:: primeira pergunta está relacionada ao que Felipe falou. A língua inglesa, é como se ela fosse imposta >mesmo como superior<. A segunda tem a ver com a forma como o inglês é ensinado mesmo <u>lá</u> no meu colégio. Eu acho que poderia ser diferente, >mas não é<, e isso acaba mexendo com a motivação do aluno, também. Mas, a gente viu né, que fazer a nossa::, a nossa parte também é ↓importante.

Fonte: A autora, 2018.

No turno 119, eu ressalto que o nosso objetivo, naquele momento, não era encontrar respostas, mas que os alunos pudessem refletir sobre as suas inquietações, como um passo fundamental no processo investigativo, não somente naquele momento, mas também para que eles pudessem aguçar o olhar, o ouvir e o sentir (MILLER et al., 2008), a fim de se engajarem em uma postura reflexiva contínua.

No turno 120, quando Luísa relembra as suas experiências de aprendizagem, Felipe faz um comentário que denota uma atitude reflexiva acerca da relevância da aprendizagem da língua-alvo (“E se você tivesse desistido”[...]). Entendo que Luísa, ao responder ao questionamento de Felipe, concebe aquele espaço (“Não estaria aqui hoje” – turno 123) de forma diferente a que foi concebida por ela inicialmente (“a gente ↑estar, é::, num curso” – turno 11). Parece que Luísa começa a perceber possibilidades de construção naquele espaço, a ver além da imposição citada por ela no turno 11.

Ao abordar algumas de suas inquietações, no turno 125, Felipe também parece refletir sobre como o inglês afeta a vida social (CANAGARAJAH, 2006, 2015; WALSH, 2013). O participante traz questões de fora da sala e relaciona às suas experiências como aprendiz e como cidadão. Percebo que estas questões hegemônicas apontadas por Felipe, também estão relacionadas ao modo como “respiramos a colonialidade” no nosso cotidiano (MALDONADO-TORRES, 2007, p.131).

No turno 128, Gabriel problematiza a questão da desigualdade na educação e em outros setores sociais. Noto que, Gabriel volta a refletir sobre como estes processos afetam

identidades sociais (MOITA LOPES, 2003b), quanto à falta de posicionamentos mais críticos e à própria injustiça, como uma forma de desumanização (“vai ficando sem perspectiva”, “a gente [...] vai se conformando” – turno 128).

No turno 130, Renan relaciona as suas inquietações a questões de poder da língua-alvo e às suas experiências de ensino e aprendizagem na escola regular. O uso e ênfase do elemento lexical “lá” (“lá no meu colégio”) parece evidenciar um cuidado de Renan ao tratar daquele contexto, em vez de fazer generalizações. Renan também associa esta experiência de aprendizagem ao afeto (ARNOLD, 2009). A relevância da ação daqueles participantes é novamente retomada por Renan (“fazer a nossa::, [...] parte também é ↓importante” – turno 130), que parece posicionar a si mesmo e aos outros como “sujeitos agentes” (MILLER, 2010a, p.121), diante de processos que afetam a vida em sala de aula e fora dela.

8.9 Refletindo sobre a postura exploratória

Nesta parte da interação, os meus ex-alunos e eu refletimos juntos sobre a relevância da postura exploratória, para que ela não seja apenas, conforme Miller et al. (2008, p.153), “uma atividade dentro de um projeto”, mas uma postura contínua.

8.9.1 Microcena 13: “A gente precisa [...] dessa reflexão”

Na microcena a seguir, todos os participantes refletem sobre este “conversar exploratório” (MORAES BEZERRA, 2007a; MILLER, 2010a, p.120) e sobre a importância de continuarem a manter uma postura reflexiva, ao se engajarem na investigação de suas questões.

Tabela 25 – Microcena 13

131	M	Sim e como eu disse, ↓né? O objetivo é a gente investigar essas questões e tentar entendê-las. Talvez a gente não encontre a resposta <u>agora</u> . <Não é esse o objetivo>, nem dá pra fazer isso num único encontro. Mas, a ideia é aguçar esse olhar, essa: curiosidade e que nós possamos ↑continuar, que vocês continuem a buscar esses entendimentos, mantendo essa postura reflexiva. O que vocês acham?
132	L	É importante, ↑com certeza, a gente continuar fazendo isso.
133	M	Inicialmente, eu falei, né? Que parece que a gente:: não pode fazer <u>nada</u> com a nossa aprendizagem, mas a gente tá AQUI, refletindo, agora. E isso representa muita coisa.
134	F	[É sim].
135	L	[É ver]dade.
136	M	Então, pra concluir a nossa conversa, eu vou pedir pra que vocês compartilhem as <u>impressões</u> de vocês, o que vocês acharam desse encontro reflexivo? Das leituras que a gente ↓fez.
137	F	Foi bem legal!
138	L	Foi muito <u>bom</u> ! A gente falou sobre coisas que a gente::, às vezes, não para pra pensar, pra refletir.
139	G	É, a gente não tem espaço pra <falar sobre isso> na escola, em curso e tal.
140	L	Isso e hoje em dia, a gente precisa, né? dessa:: reflexão, como a gente viu também no texto.
141	M	É:: No trecho que nós lemos sobre a Prática Exploratória!
142	R	Do posicionamento crítico, [ser mais crí]tico.
143	L	[Exatamente].
144	R	É uma forma também de não <aceitar as coisas como elas são>.
145	L	É, de não se <u>conformar</u> , como a gente falou. >O Gabriel falou<.
146	G	Sim.
147	M	Queridos, essa não é uma conclusão. Que seja:: o começo dessa busca de vocês, dos <u>porquês</u> de vocês e eu agradeço muito pelo tempo e a presença de todos.

Fonte: A autora, 2018.

No turno 131, destaco a relevância deste movimento reflexivo. No turno 133, retomo a minha ação discursiva anterior (turno 30) na tentativa de resignificação do ‘local’ como um espaço de construção de poder no âmbito intelectual, afetivo, identitário e social, por meio da postura exploratória (ALLWRIGHT; HANKS, 2009). Entendo ainda este ‘local’ com base no que diz Walsh (2005), como um espaço epistemológico de “pensamento outro”, que visa, por meio da prática ética, inclusiva e sustentável (MILLER, 2010a), a outras possibilidades de pensar, sentir, escutar e existir (WALSH, 2013). Este movimento também permite que identidades locais (CANAGARAJAH, 2015) possam ser reconstruídas nos processos reflexivos.

Nos turnos 138 a 140, Luísa e Gabriel reconhecem a importância da abertura deste espaço. Nos turnos 142 a 145, Renan e Luísa percebem que esta reflexão contínua possibilita que eles se posicionem criticamente diante de naturalizações e questões como as que foram abordadas nesta conversa. Entendo que este encontro promoveu este movimento reflexivo, no qual os participantes foram, aos poucos, se engajando como agentes na (co)construção de conhecimentos e entendimentos (MILLER; MORAES BEZERRA, 2004). Esta busca por entendimentos, por meio da prática local (ALLWRIGHT, 2013), não resultou ou visou a mudanças das concepções dos participantes. Em vez disso, ao se engajarem continuamente nesta busca, na curiosidade, na percepção da possibilidade e da relevância de contestar, de questionar, os participantes poderão se tornar “agentes mais fortes” (ALLWRIGHT; MILLER, 2012, p.106) na vida dentro e fora de sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as interações do primeiro encontro reflexivo com os meus alunos, fiquei inicialmente perplexa com a riqueza daqueles relatos de aprendizagem, da forma que eles faziam sentido daquelas experiências e o quanto aquelas questões contribuía para uma reflexão ainda maior acerca do que fazemos em sala de aula, como professores e alunos, e fora dela, como cidadãos. Alinho-me a Allwright e Miller (2012) quando estes autores sublinham que é preciso coragem para buscar entendimentos de questões que afetam-nos e aos que estão ao nosso redor. É preciso coragem para ter esta sensibilidade e para reconhecer que esta não é uma questão extra.

No encontro inicial, percebi, por meio da análise feita a partir da base teórica desta pesquisa, que os meus alunos se posicionavam como aprendizes de língua inglesa sujeitos ao poder associado à língua-alvo, sem problematizar esta imposição. Notei que eles também eram afetados por suas experiências de ensino e aprendizagem no curso de idiomas e na escola regular e associavam estas experiências a algumas crenças.

Apesar de se construírem discursivamente como indivíduos cognitivamente e afetivamente empoderados a partir da aprendizagem de inglês no curso de idiomas, parecia que eles não conseguiam relacionar esta aprendizagem como uma forma de poder, a nível social. Suas avaliações e deslocamentos acerca do processo de ensino e aprendizagem na escola regular evidenciavam um posicionamento crítico, mas era necessário um aprofundamento, um movimento reflexivo que contemplasse outras possibilidades de construção.

O segundo encontro reflexivo foi essencial para que os participantes pudessem repensar suas falas e o modo como construíam suas identidades sociais. Entendo que este momento foi singular não somente porque os meus ex-alunos puderam aprofundar entendimentos, mas principalmente porque se engajaram na reflexão inicial acerca de suas inquietações e na identificação de seus *puzzles*. Acredito que este movimento reflexivo foi ocorrendo aos poucos, sem implicar mudanças de concepções, mas como um ponto de partida para aguçar a curiosidade daqueles participantes, a fim de que continuem a levantar questionamentos, a buscar entendimentos sobre suas próprias questões.

Entendo que os encontros e a presente investigação pontuam questões inerentes à vida social, que poderão alcançar outras possibilidades investigativas. Os participantes abordaram temas relacionados às políticas linguísticas, desigualdades, inclusive no que se refere ao ensino de LE, à falta de valorização dos profissionais da educação, entre outras questões que

têm nos afetado de forma direta ou indireta. Destaco a força, o potencial discursivo destes agentes de sala de aula como uma forma de ação.

Além disso, reconheço que estes encontros fortaleceram vínculos de união, confiança e respeito. Esta pesquisa como um todo enfatiza a relevância da orientação ética e inclusiva da Prática Exploratória, “do olhar para o processo, para as pessoas, para o humano” (MILLER et al., 2008, p.155). Acredito que os entendimentos alcançados nesta pesquisa não cabem em palavras (ALLWRIGHT, 2013, 2015). Reconheço ainda o quanto fui afetada durante o desenvolvimento desta pesquisa e ao promover estes encontros reflexivos. Como professora, pesquisadora e praticante exploratória, posso afirmar que esta postura reflexiva contínua tem sido, de fato, uma força poderosa na minha vida.

Coaduno-me a Zembylas (2003, p.230), quando o autor relaciona processos de resistência ao reconhecimento do poder das emoções de professores. Contudo, o autor (2003, p.231) delinea que qualquer possibilidade de resistência só será efetiva se for coletiva. Entendo que processos reflexivos que viabilizam a (co)construção discursiva entre professores e/ou professores e alunos são capazes de promover outras possibilidades de ser no mundo social, de compreensão do que Canagarajah (2009, p.129) apresenta como vozes que se desenvolvem “nos interstícios dos discursos e das regras”. Neste sentido, esta investigação também se insere em um caminho contínuo de luta e resistência.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D. Exploratory Practice: Rethinking practitioner research in language teaching. *Language teaching research*. London: Arnold Publishers, v.7, n° 2, p. 113-141, 2003.

_____. Putting ‘understanding’ first in practitioner research. In: DIKILITAS, K.; SMITH, R.; TROTMAN, W. (eds.). *Teacher-Researchers in Action*. IATEFL. Research Special Interest Group, 2015, p.19-36.

_____. Theorizing “Down” instead of “Up”: The special contribution of Exploratory Practice. In: *KOTESOL Proceedings. Exploring the road less traveled: from practice to theory*. Seoul, Korea: TESOL. Proceedings of the 21st anual KOTESOL International Conference, 2013, p.11-25. Disponível em: <https://koreatesol.org/sites/default/files/pdf_publications/KOTESOL_Proceedings2013web.pdf>. Acesso em: 12/07/2019.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. General introduction: Learners, and what we think of them. In: _____. *The Developing Language Learner: An Introduction to Exploratory Practice*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan, 2009. Cap.1, p.1-14.

_____. Going Beyond Experiments: Descriptive and Qualitative Classroom Research. In: _____. *The Developing Language Learner: An Introduction to Exploratory Practice*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan, 2009. Cap.9, p.122-139.

ALLWRIGHT, D.; MILLER, I. K. Burnout and the Beginning Teacher. In: SONESON, D.; TARONE, E. (eds.). *Expanding our Horizons: Language Teacher Education in the 21st Century*. Selected Papers from the 6th and the 7th International Language Teacher Education Conferences (CARLA Working Paper Series). Minneapolis: University of Minnesota. The Center for Advanced Research on Language Acquisition, 2012. Cap. 6, p. 101-116.

ANDRÉ, M. E. Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: FEUSP. PUC/SP, n° 113, p.51-64, jul. 2001.

ARNOLD, J. Affect in L2 Learning and Teaching. *ELIA: Estudios de lingüística inglesa aplicada*. Spain: University of Seville, n° 9, p. 145-151, 2009.

_____. Self-Concept and the Affective Domain in Language Learning. In: RUBIO, F. *Self-Esteem and Foreign Language Learning*. Cambridge Scholars Publishing, 2007. Cap. 2, p. 13-18.

ARNOLD, J.; BROWN, H. D. A Map of the Terrain. In: ARNOLD, J. *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press, 1999. Cap. 1, p.1-24.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO,

M. H. V. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006a, p. 1-18.

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

_____. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, A. F. L.; AMORIM, M.A.; CARVALHO, A.M. (Org.). *Linguística Aplicada e ensino: Língua e Literatura*. Campinas: Pontes, 2013. Cap.5, p. 153-186.

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

_____. Metodologia de pesquisa de crenças sobre a aprendizagem de línguas: Estado da arte. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*. Minas Gerais: Universidade Federal de Viçosa, v.1, nº1, p.71-92, 2001.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem e Ensino*. Minas Gerais: Universidade Federal de Viçosa, v.9, nº 2, p.145-175, 2006b.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*. Minas Gerais: Universidade Federal de Viçosa, v.7, nº 2, p.109-138, 2007.

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

BEKERMAN, Z.; ZEMBYLAS, M. The emotional complexities of teaching contested narratives. In:_____. *Teaching contested narratives: Identity, memory and reconciliation in Peace education and beyond*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. Cap.7, p.114-131.

BOURDIEU, P. Espaço social e gênese das classes. In:_____. *O Poder Simbólico*. Trad. de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. Cap.6, p.133-161.

BROWN, P.; LEVINSON, S. C. Assumptions: Properties of interactants. In:_____. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. Cap.22, p. 311- 323.

BRUNER, J. The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*. The University of Chicago, nº 18, p.1-21, 1991.

CANAGARAJAH, S. "Blessed in my own way:" Pedagogical affordances for dialogical voice construction in multilingual student writing. *Journal of Second Language Writing*. USA: Elsevier, nº 27, p.122-139, 2015.

CANAGARAJAH, S. Identidades subversivas, zonas pedagógicas de segurança e aprendizagem crítica. In: FONTANA, B.; LIMA, M.S. (Org.). *Em Aberto*. Brasília: Inep/MEC, v.22, nº 81, p.113-134, ago. 2009.

_____. Negotiating the local in English as a língua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*. USA: Cambridge University Press, nº 26, p.197-218, 2006.

_____. On EFL teachers, awareness and agency. *ELT Journal*. Oxford University Press, v. 53/3, p. 207-214, July 1999.

CANDAU, V. M. F. Educación intercultural crítica. Construyendo caminos. In: WALSH, C. *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I. Quito, Ecuador: Abya Yala, 2013, p.145-161.

COLOMBO-GOMES, G. *A Promoção do Êxodo da Zona de Conforto em uma sala de aula de língua inglesa: A importância do papel da reflexão e da interação*. Dissertação de mestrado em linguística aplicada e estudos da linguagem. PUC, São Paulo, 2006.

CORTAZZI, M. Sociological and Sociolinguistic Models of Narrative. In: _____. *Narrative Analysis*. London, UK: Falmer Press, 1993. Cap.3, p.25-59.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa*. 2º ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap.1, p. 15-41.

_____. Introduction. In: _____. *The Qualitative Inquiry Reader*. USA: Sage Publications, 2002, p.12-15.

FAIRCLOUGH, N. Critical language awareness and self-identity in education. In: _____. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. New York: Longman, 1995. Cap.9, p.219-232.

FOUCAULT, M. Docile bodies. In: SHERIDAN, A. *Discipline and Punish: The birth of the prison*. New York: Vintage books, 1977. 3º parte, p.135-169.

FREIRE, P. Justificativa da pedagogia do oprimido. In: _____. *Pedagogia do oprimido*. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Cap.1, p.16-31.

GARCÉS, F. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Pontificia Universidad Javeriana. Instituto Pensar/Universidad Central (IESCO- UC), 2007, p.217-242.

GARCEZ, P.M. Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana. In: RIBEIRO, B.T.; LIMA, C.; DANTAS, M.T.L. *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro: IPUB, 2001, p.189-213.

GOFFMAN, E. Footing. In: _____. *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981. Cap.3, p.124-159.

GOFFMAN, E. On Face-Work. In: _____. *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behaviour*. The USA: Penguin Books: c1967. Cap. 1, p. 5-45.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T.T (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p.103-133.

HANKS, J. 'Education is not just teaching': learner thoughts on Exploratory Practice. *ELT Journal*. Oxford University Press, v. 69/2, p.117-128, 2015.

HANKS, W.F. Pierre Bourdieu e as práticas de linguagem. In: _____. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008. Cap. 1, p.2-28.

HORWITZ, E. K. Language Anxiety and Achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*. The USA: Cambridge University Press, nº 21, p.112-126, 2001.

JANKS, H. Domination, Access, Diversity and Design: a synthesis for critical literacy education. *Educational Review*. University of the Witwatersrand, v. 52. nº 2, p.175-186, 2000.

JEFFERSON, G. Sequential aspects of storytelling in conversation. In: SCHENKEIN, J.N. *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press, 1978, p.219-248.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. Cap.5, p.129-147.

LABOV, W. The transformation of Experience in Narrative Syntax. In: _____. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972, p.354-396.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Introdução à pesquisa pedagógica. In: _____. *Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed: 2008. Cap. 1, p.13-15.

LINDE, C. The creation of coherence in life stories: an overview. In: _____. *Life Stories: The Creation of Coherence*. New York: Oxford University Press, 1993, p.3-19.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: _____. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U, 1988. Cap.2, p.11-44.

MAGALHÃES, C. E. A. Autoetnografia em contexto pedagógico: entrevista e reunião como locus de investigação. *Veredas Temática: Autoetnografia em estudos da linguagem e áreas interdisciplinares*. Juiz de Fora: UFJF. PPG Linguística, v. 22, nº 1, p.16-33, 2018.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Pontificia Universidad Javeriana. Instituto Pensar/Universidad Central (IESCO- UC), 2007, p. 127 -167.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. Pesquisa. In: _____. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5º ed. São Paulo: Atlas, 2003. Cap.8, p.155.

MCINTYRE, P. D. How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*. The USA: Wiley-Blackwell Publishing, v.79, nº 1, p. 90-99, 1995.

MCINTYRE, P. D. et al. Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal*. The USA: Wiley, v. 82, nº 4, p. 545-562, 1998.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.R.; ARAUJO, V.A. (Org.). *Formação de professores de línguas: Ampliando Perspectivas*. Jundá: Paco Editorial, 2011. Cap.6, p.128-140.

MIGNOLO, W. D. El pensamiento decolonial: Desprendimiento y apertura. Um manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Pontificia Universidad Javeriana. Instituto Pensar/Universidad Central (IESCO-UC), 2007, p. 25-46.

_____. On Gnosis and the Imaginary of the Modern/Colonial World System. In: _____. *Local histories/global designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. New Jersey: Princeton University Press, 2000, p.3-45.

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

_____. *Exploratory Practice: Towards inclusive and reflexive teacher education*. In: 3º FORO DE LENGUAS (ANEP). Montevideo, 2010b, p. 1-9.

_____. 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: Parábola, 2013, p.100-121.

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

MILLER, I.K.; MORAES BEZERRA, I. C. R. *Professor: um profissional em construção permanente*. Mesa redonda. I Encontro do Fórum Permanente de Língua e Literatura Inglesa. Faculdade de Formação de Professores/UERJ, São Gonçalo, RJ, 2004, p.1-9.

MINAYO, M. C. (Org.). Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In: _____. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 21º ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Cap.1, p.9-27.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003a, p. 29-57.

_____. “Eles não aprendem português quanto mais inglês”. A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública. In: _____. *Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1996, p.63-80.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. Cap. 3, p.85-105.

_____. Socioconstrucionismo: Discurso e Identidades Sociais. In: _____. (Org.). *Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003b, p.13-38.

MORAES BEZERRA, I.C.R. Aprender e ensinar inglês: o que o afeto tem a ver com isso? *SOLETRAS* Revista. São Gonçalo, RJ: Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPLIN). Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, nº 25, p.256-281, 2013.

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

_____. Prática de ensino de inglês: quando a teoria e a prática buscam diálogo. *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas (CLAFPL)*. Florianópolis: UFSC, 2007b, p.729-741.

_____. Reinventar formas de educar o professor: um caso de história de vida, afeto e iniciação à pesquisa. In: REIS, C.M.B.; SANTOS, W. S. dos. (Org.). *Formação de professores de línguas em múltiplos contextos: construindo pontes de saberes e agenciamentos*. Campinas: Pontes Editores, 2015, p.85-124.

MORAES BEZERRA, I.C.R.; RIBEIRO, P. G. V L.; RANGEL, A.M. Agentes da aprendizagem ressignificando o ensino de língua portuguesa e a formação do professor. *InterLetras*. Mato Grosso do Sul: UNIGRAN, v.7, nº 25, p.1-20, 2017.

NOBREGA, A. N.; MAGALHÃES, C. E. A. Narrativa e identidade: contribuições da avaliação no processo de (re-)construção identitária em sala de aula universitária. *Veredas Atemática*. Juiz de fora: UFJF, PPG/Linguística, v.16, nº 2, p.68-84, 2012.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V.M. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em revista*. Belo Horizonte, v. 26, nº 1, p. 15-40, abr. 2010.

PENNYCOOK, A. Towards a critical Applied Linguistics for the 1990s. *Issues in Applied Linguistics*. UCLA, v.1, nº 1, p.8-28, 1990.

PESSOA, R. R.; FREITAS, M. T. U. Ensino crítico de línguas estrangeiras/adicionais. In: FIGUEIREDO, F.J.Q. (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: Princípios éticos*. 2º ed. Goiânia: UFG, 2017, p.59-80.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Pontificia Universidad Javeriana. Instituto Pensar/Universidad Central (IESCO- UC), 2007, p.93-126.

RAJAGOPALAN, K. Língua estrangeira e autoestima. In: _____. *Por uma linguística crítica: Linguagem, Identidade e a questão ética*. 1º ed. São Paulo: Parábola editorial, 2003. 5ª reimpressão. Jul/2016, p.65-70.

_____. Por uma linguística crítica. In: _____. *Por uma linguística crítica: Linguagem, Identidade e a questão ética*. 1º ed. São Paulo: Parábola editorial, 2003. 5ª reimpressão. Jul/2016, p.123-128.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ P. M. (Org.). Sociolingüística Interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 159pp, 1998. Resenha de: OSTERMANN, A. C. Review. *D.E.L.T.A*, v.15, nº 2, p.367-371, 1999.

RIESSMAN, C. K. Introduction: Locating Narrative. In: _____. *Narrative Analysis: Qualitative research methods*. Newbury Park, USA: Sage Publications, 1993, p.1-24.

ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: Privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. Cap. 11, p.253-275.

RUBIO, F. Self-esteem and Foreign Language Learning: An Introduction. In: _____. *Self-Steem and Foreign Language Learning*. UK: Cambridge Scholars Publishing, 2007. Cap.1, p. 2-12.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Talking for Conversation. In: _____. *Language*. Baltimore, 1974, v. 50, nº 4, p. 696-735.

SLIMANI-ROLLS, A.; KIELY, R. Foreword. In: _____. *Exploratory Practice for Continuing Professional Development: An Innovative Approach for Language Teachers*. Palgrave Macmillan, 2019, p.5-11. Disponível em: <<https://www.studydeed.com/p/textbook-exploratory-practice-for-continuing-professional-development-1st-edition-pdf-download/>>. Acesso em: 29/07/2019.

VOLÓSHINOV, V. Língua, linguagem e enunciado. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 1º ed. São Paulo: Editora 34, 2017. Cap.2, p.173-199.

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, M. et al. (Org.). *A formação social da mente*. 4º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Cap.6, p.53-60.

WALSH, C. Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, v. XIX, nº 48, p.25-35, 2007a.

_____. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Pontificia Universidad Javeriana. Instituto Pensar/Universidad Central (IESCO- UC), 2007b, p.47-62.

_____. Introducción - (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. In: _____. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*: Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005, p. 13-35.

_____. Lo Pedagógico y Lo Decolonial. Entretejiendo caminos. In: _____. *Pedagogías decoloniales*: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I. Quito, Ecuador: Abya Yala, 2013, p.23-68.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra. *Rev. Arquivos Analíticos de Políticas educativas*. Arizona State University, v. 26, n° 83, p.1-16, 2018.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença*: A perspectiva dos Estudos Culturais. 2° ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p.7-72.

YOUNG, D. J. An Investigation of Students' Perspectives on Anxiety and Speaking. *Foreign Language Annals*, n° 6, p.539-567, 1990.

_____. Creating a Low-anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal*. The USA: Wiley- Blackwell Publishing, v.75, n° 4, p. 426-439, 1991.

ZEMBYLAS, B. Emotions and Teacher Identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching: theory and practice*. Carfax Publishing (Taylor and Francis group), v.9, n° 3, p.213-238, 2003.

APÊNDICE A - Convenções de transcrição

...	pausa não medida	: ou ::	alongamentos
(2.3)	pausa medida	[início de sobreposição de falas
.	entonação descendente ou final de elocução]	final de sobreposição de falas
?	entonação ascendente	()	fala não compreendida
,	entonação de continuidade	(palavra)	fala duvidosa
-	parada súbita	(())	comentário do analista, descrição de atividade não verbal
=	elocuições contíguas, enunciadas sem pausa entre elas	“palavra”	Fala relatada
<u>sublinhado</u>	ênfase	↑	subida de entonação
MAIÚSCULA	fala em voz alta ou muita ênfase	↓	descida de entonação
°palavra°	fala em voz baixa	hh	aspiração ou riso
>palavra<	fala mais rápida	.hh	inspiração
<palavra>	fala mais lenta		

Convenções baseadas nos estudos da Análise da Conversação (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974; Atkison e Heritage, 1984), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1987), Tannen (1989), Castilho e Petri (1987), Gago (2002), (apud NOBREGA; MAGALHÃES, 2012).

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa de mestrado intitulado(a): Narrativas de aprendizagem: o deslocamento de crenças e a construção das identidades de aprendizes de LE, conduzida por Meiriane Martins Aguiar. Este estudo tem por objetivo alcançar entendimentos acerca de como as experiências de aprendizagem de alunos de língua estrangeira podem atuar na construção de crenças e de suas identidades. Esta investigação visa ainda a compreender como essas identidades são construídas nas interações em sala de aula, nas quais o afeto não pode ser desvinculado do social, da realidade de sala de aula.

Você foi selecionado(a) a fim de (co)construir entendimentos relacionados a sua experiência de ensino de língua inglesa, junto com os demais participantes de sua turma e a pesquisadora citada. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Esta participação não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Os dados gerados pela sua participação serão registrados e divulgados na pesquisa de mestrado da pesquisadora.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em interação oral com os participantes da sua sala de aula, o que inclui a sua professora de inglês, por meio de narrativas de suas experiências de aprendizagem de língua inglesa. Essa interação terá duração de 15 a 45 minutos, ocorrerá na sala de aula e poderá incluir questionário na forma escrita. Haverá ainda registro de áudio, para auxiliar a pesquisadora no registro dos dados. Trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico, natureza qualitativa, na área da Linguística Aplicada e norteadas pelos princípios da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2003).

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. Portanto, o seu nome verdadeiro não será divulgado em hipótese alguma, sendo substituído por um nome fictício na ocasião do registro na pesquisa.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos [ou instituições] participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Meiriane Martins Aguiar, professora de inglês, residente na rua 22 de setembro, nº 320, casa 7, São Gonçalo, RJ, email: naneaguiar.licy@gmail.com e telefones 982555241 (pessoal) e 37052227 (institucional).

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018,

bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido

Seu filho está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa de mestrado intitulado(a): Narrativas de aprendizagem: o deslocamento de crenças e a construção das identidades de aprendizes de LE, conduzida por Meiriane Martins Aguiar. Este estudo tem por objetivo alcançar entendimentos acerca de como as experiências de aprendizagem de alunos de língua estrangeira podem atuar na construção de crenças e de suas identidades. Esta investigação visa ainda a compreender como essas identidades são construídas nas interações em sala de aula, nas quais o afeto não pode ser desvinculado do social, da realidade de sala de aula.

Seu filho foi selecionado(a) a fim de (co)construir entendimentos relacionados a sua experiência de ensino de língua inglesa, junto com os demais participantes de sua turma e a pesquisadora citada. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele(a) poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Esta participação não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Os dados gerados pela participação dele(a) serão registrados e divulgados na pesquisa de mestrado da pesquisadora.

A participação nesta pesquisa consistirá em interação oral entre os participantes da sala de aula, o que inclui a professora de inglês, por meio de narrativas de suas experiências de aprendizagem de língua inglesa. Esta interação terá duração de 15 a 45 minutos, ocorrerá na sala de aula e poderá incluir questionário na forma escrita. Haverá ainda registro de áudio, para auxiliar a pesquisadora no registro dos dados. Trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico, natureza qualitativa, na área da Linguística Aplicada e norteadas pelos princípios da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2003).

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação. Portanto, o nome verdadeiro de seu filho(a) não será divulgado em hipótese alguma, sendo substituído por um nome fictício na ocasião do registro na pesquisa. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos [ou instituições] participantes.

Caso você concorde com a participação nesta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Meiriane Martins Aguiar, professora de inglês, residente na rua 22 de setembro, nº 320, casa 7, São Gonçalo, RJ, email: naneaguiar.licy@gmail.com e telefones 982555241 (pessoal) e 37052227 (institucional).

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do responsável: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador